

Mapper i spenningsfeltet mellom intensjoner og erfaringer

I høyere utdanning

Anna Therese Utheim



Masteroppgave i pedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Pedagogisk Forskningsinstitutt

Mars 2006

Forord

Vurdering er vesentlig i høyere utdanning. Tradisjonelle vurderingsformer har stort sett vært knyttet til såkalt sluttvurdering. Mappe som alternativ vurderingsform retter oppmerksomheten mot vurdering brukt for å fremme læring. På den måten er mappe også en kombinasjon av læring og vurdering, og får konsekvenser for hvordan undervisning blir tilrettelagt. Interessen for mappe som alternativ vurderingsform oppstod da jeg selv var del av undervisning hvor mappe ble brukt. Interessen har videreutviklet seg i møtet med fire vitenskapelige ansatte på Universitetet i Oslo, og deres synspunkter om mappe.

En stor takk til informantene mine som tok av sin tid og som ga meg et spennende empirisk materiale.

En stor takk til min veileder Eevi Beck for grundige og konstruktive tilbakemeldinger.

Takk til mine foreldre for godt utført foreldreskap og økonomisk støtte gjennom den siste perioden av mastergraden. Takk også til mine søstre for at dere er her! Takk til Anne Marit for 'proff' korrekturlesing, Tone for godt selskap sene kvelder på Helga Eng, og til slutt Marte og Kristin for godt vennskap i studietiden.

-det er godt med alt som er gjort!

Anna Therese Utheim

Blindern, 28.03.06

TITTEL:

Mapper i spenningsfeltet mellom intensjoner og erfaringer:

i høyere utdanning

AV:

Anna Therese Utheim

EKSAMEN:

Master i pedagogikk, studieretning didaktikk og
organisasjonslæring

Ped 4290

SEMESTER:

Vår 2006

STIKKORD:

Sosiokulturell læringsteori

Vurdering i høyere utdanning

Mapper som lærings- og vurderingsform

Sammendrag

Kvalitetsreformen i høyere utdanning (Stortingsmelding nr. 27(2000-2001)) trekker frem flere forslag til endringer i utdanningssektoren. Alternative vurderingsformer er ett av de, og mappevurdering blir konkret foreslått. I tillegg oppfordres det til mindre bruk av store eksamener. Forskning på sammenhengen mellom læring og vurdering (f. eks Gibbs 1992, Ramsden 1999, Dyrstad 2001) har vist at tradisjonelle vurderingsformer som slutteksamener fremmer overflatelæring, i motsetning til dybdelæring og forståelse. Mappe som vurderingsform innebærer at vurdering blir brukt til å fremme læring, og legger derfor endrete rammer for hvordan læring skal finne sted. Dette samt økt fokus på kommunikasjons- og informasjonsteknologi (IKT) i utdanning () og økt bruk av nettbaserte læringsplattformer i høyere utdanning (Beck 2005), er bakgrunnen for valg av følgende problemstilling:

Hva innebærer mappe som lærings- og vurderingsform, og på hvilken måte representerer det en ny vurderingsform?

Og: hvordan inngår læringsplattformen Classfronter, som et eksempel på et IKT, i undervisning hvor mappe inngår?

Problemstillingen belyses dels teoretisk og dels empirisk. Teorien benyttes til å belyse intensjonene om innføring av mappe som alternativ vurderingsform og overgangen fra tradisjonelle vurderingsformer. Teoretiske perspektiv som benyttes for å belyse oppgavens problemstilling er sosiokulturell læringsteori, deretter teori om tradisjonelle vurderingsformer og mappe som alternativ vurderingsform. Å bruke mappe som vurderingsform innebærer en endring av bruken av vurdering, i tillegg til endrete rammer for hvordan læring skal finne sted. Oppgavens problemstilling ønsker derfor å belyse mappe som lærings- og vurderingsform. Empirisk blir problemstillingen belyst gjennom kvalitative forskningsintervjuer med fire vitenskapelige ansatte på ulike institutt på Universitetet i Oslo.

Svakheter som overflatelæring, pugg og memorering er trekk tradisjonelle vurderingsformer hevdes å legge opp til (Dyrstad 2001, Wittek 2003). I tillegg blir kunnskap testet kvantitativt ved en sluttvurdering (Boud 1995). Ved å bruke mappe som alternativ vurderingsform, innebærer dette at vurdering også skjer underveis i læringsprosessen. Denne

vurderingsformen kalles formativ og representerer noe nytt ved mappe som vurderingsform. De empiriske funnene viser at formativ vurdering blir vektlagt i mappe. Formativ vurdering anses som læringsmessig bra, og positivt ved mappe. Trekk fra sosiokulturell læringsteori blir trukket frem når informantene beskriver mappe som lærings- og vurderingsform og sammenlikner den med tradisjonelle vurderingsformer. Funnene viser også at informantene mener tradisjonelle vurderingsformer og mappe som vurderingsform måler ulik type kunnskap. I hvilken grad kunnskapen mappe som alternativ vurderingsform måler er utelukkende positiv, er derimot delt. Et dilemma som informantene synes å være enige om, er om mappe burde være eneste vurderingsform i høyere utdanning. Informantene setter mappe i en større sammenheng enn bare Kvalitetsreformens intensjoner, endringer i samfunnet blir også trukket frem.

I det sosiokulturelle læringsperspektivet blir det blant annet hevdet at redskaper eller artefakter er kulturelle fenomen som må inngå i læringsbegrepet fordi det hele tiden er til disposisjon i læringsarbeidet (Ludvigsen, Rasmussen og Solheim 2001). De empiriske funnene viser at artefaktet Classfronter inngår som en integrert del av informantens undervisning hvor mappe blir brukt. Det kan derfor sies å inngå som en kulturell fenomen i informantenes hverdag.

Innholdsfortegnelse

1.0 INNLEDNING	1
2.0 SOSIOKULTURELL LÆRINGSTEORI	3
2.1 LÆRING, SPRÅK OG SAMARBEID	3
2.2 ENDREDE VILKÅR FOR LÆRING	6
3.0 VURDERING I ENDRING	9
3.1 KVALITETSREFORMEN I HØYERE UTDANNING	9
3.2 VURDERING I HØYERE UTDANNELSE	10
3.3 VURDERINGENS FUNKSJON	13
3.4 BEHOVET FOR NYE VURDERINGSFORMER	15
3.5 ET SKIFTE I VURDERINGSFORMER	18
3.6 HVA ER FORMATIV OG SUMMATIV VURDERING ?	20
3.7 HVA ER EN MAPPE?	21
3.7.1 Skrivning som arbeidsmåte	24
3.7.2 Med- og selvvrdering	26
4.0 METODE	29
4.1 VITENSKAPSTEORETISK RAMME	29
4.2 SOSIALKONSTRUKTIVISME	31
4.3 KVANTITATIV OG KVALITATIV METODE	33
4.4 DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJU	35

4.5	UTVALG	38
4.6	INTERVJUGUIDEN OG GJENNOMFØRINGEN AV INTERVJUENE	38
4.7	BEARBEIDING OG ANALYSE	40
4.8	GENERALISERBARHET, RELIABILITET OG VALIDITET	41
5.0	EMPIRI OG ANALYSEKAPITTEL	44
5.1	HVEM ER INFORMANTENE?	44
5.2	METTE, HEGE, JOHANNA OG HELGE	45
5.3	OM CLASSFRONTER	46
5.3.1	<i>Diskusjon</i>	49
5.4	HVORFOR MAPPE?	49
5.4.1	<i>Diskusjon</i>	51
5.5	MAPPE SOM LÆRINGS- OG VURDERINGSFORM	52
5.5.1	<i>Diskusjon</i>	56
5.6	MAPPE SOM NY VURDERINGSFORM	57
5.6.1	<i>Diskusjon</i>	61
5.7	OPPSUMMERENDE DISKUSJON	62
6.0	MAPPE SOM TIDSBILDE?	64
6.1	DRØFTING AV FUNN MOT TEORI	64
6.2	IKT OG LÆRING	66
6.3	AVSLUTNING	68
6.4	VEIEN VIDERE	70

KILDELISTE	71
VEDLEGG 1: INFORMASJONSSKRIV TIL INFORMANTER	79
VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE	81

1.0 INNLEDNING

Mitt første møte med mappe var da jeg som student på masternivå tok del i undervisning og vurdering hvor mappe ble brukt. Tidligere i studietiden hadde jeg stort sett lest pensum for meg selv, hatt kollokvier og slutteksamener. Å jobbe med mappe påvirket både arbeidsformen min og hvordan jeg ble vurdert. Jeg jobbet jevnlig med oppgaver, både individuelt og i samarbeid med medstudenter, og fikk tilbakemeldinger underveis. Prosessen var spennende, samtidig som det satt i gang nye tanker og refleksjoner rundt temaet. Hvilke utdanningspolitiske intensjoner ligger til grunn for innføringen? Jeg ble spesielt nysgjerrig på hva ansatte som brukte mappe tenkte om det. Hva tenker de om mappe som lærings- og vurderingsform i høyere utdanning?

Det utdanningspolitiske bakteppe for innføring av mappe er knyttet til en omfattende reform i høyere utdanning kjent som Kvalitetsreformen. Denne bygger på Stortingsmelding nr 27 (2000-2001): 'Gjør din plikt-krev din rett. Kvalitetsreform i høyere utdanning'. Meldingen trekker frem forslag til endringer av utdanningssektoren, og betoner flere viktige områder for høyere utdanning. Kvalitetsutvikling er et av de fremste satsningsområdene, hvor blant annet nye evaluerings- og vurderingsmetoder inngår. Endringene begrunnes ut fra et nasjonalt ønske om å øke kvaliteten i høyere utdanning. Intensjonen om nye evaluerings- og vurderingsmetoder settes i sammenheng med forslag om bruk av alternative vurderingsformer. Konkret blir mappevurdering foreslått som et eksempel på alternative vurderingsformer, i tillegg til en oppfordring om mindre bruk av store eksamener.

Forskning på sammenhengen mellom vurdering og læring (f.eks Gibbs 1992, Ramsden 1999, Dyrstad 2001) har vist at tradisjonelle vurderingsformer som slutteksamener fremmer overflatelæring, i motsetning til dybdelæring og forståelse. Vurderingsform har med andre ord påvirkning på læring. Å bruke mappe som vurderingsform innebærer ikke bare en endring av vurderingsform, men også endrete rammer for hvordan læring skal finne sted. Mappe innebærer at læringsprosessen blir satt i fokus på flere måter, som får konsekvenser for studentenes læring. Derfor er mappe ikke bare en vurderingsform, men også en læringsform.

Statlige planer trekker frem viktigheten av å integrere informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT) i undervisning, læring og vurdering. I Stortingsmelding 27

(2000-2001:5) heter det blant annet at: 'internasjonale undersøkelser dokumenterer at IKT i utdanningen fører med seg nye lærings- og vurderingsformer, nye organiseringsformer og samarbeidsformer'. I litteratur om IKT og læring, hevdes det at vilkårene for utdanning og studenters læring endres gjennom bruk av teknologi (Ludvigsen og Hoel 2002).

Med utgangspunkt i dette, ønsket jeg å se nærmere på følgende problemstilling:

Hva innebærer mappe som lærings- og vurderingsform, og på hvilken måte representerer det en ny vurderingsform?

Og: hvordan inngår læringsplattformen Classfronter, som et eksempel på et IKT, i undervisningen hvor mappe blir brukt?

Problemstillingen belyses dels teoretisk og dels empirisk. Teorien benyttes til å utforske intensjonene knyttet til innføringen av mappe som alternativ vurderingsform i høyere utdanning, med den hensikt å undersøke intensjonene for innføring av mappe. For å avgrense, har jeg brukt læringsplattformen Classfronter som et konkret eksempel på et IKT. Empirien brukes til å få frem erfaringer på individnivå, og fra et lærerperspektiv. Samspillet mellom de teoretiske og empiriske tilnærmingene til oppgavens problemstilling, utgjør således et ønske om å generere ny kunnskap og innsikt om mappe som lærings- og vurderingsform i høyere utdanning.

Å belyse mappe som lærings- og vurderingsform betyr at oppmerksomheten rettes mot to begreper; læring og vurdering. Teoretisk blir sosiokulturell læringsteori først drøftet, før jeg deretter ser nærmere på tradisjonelle vurderingsformer og mappe som alternativ vurderingsform. Så presenteres mappe som lærings- og vurderingsform. I kapittel 4 blir metodiske betraktninger og redegjørelser presentert. Det empiriske materialet presenteres i kapittel 5, hvor analysen av sitatene også inngår. Til slutt, i kapittel 6, avsluttes oppgaven med oppsummerende betraktninger.

Oppgavens oppbygging er valgt med ønske om å skape en faglig-logisk fremstilling. Selv om oppgaven er inndelt i kapitler, er de gjensidig avhengig av hverandre og inngår i en helhet.

2.0 SOSIOKULTURELL LÆRINGSTEORI

Fordi oppgavens problemstilling ønsker å belyse hva mappe innebærer både som lærings- og vurderingsform, anser jeg det som viktig å si noe om læringsbegrepet. Det sosiokulturelle perspektivet blir trukket frem og drøftet fordi perspektivet gir et pedagogisk relevant begrepsapparat for å diskutere sammenhengen mellom individ, læring og IKT i utdanningssektoren.

2.1 Læring, språk og samarbeid

Sosialkonstruktivismen er beslektet med sosiokulturelle perspektiver hos for eksempel Lev Vygotsky (1962, 1978) og Roger Säljö (2001). I likhet med sosialkonstruktivismen, hevder Säljö (2001) og Vygotsky (1962, 1978) at språket er essensielt i forhold til kunnskapsbygging hos mennesket, blant annet fordi språket samler erfaringer, tanker og kunnskaper om verden. Det sosialkonstruktivistiske perspektivet har visse vitenskapsteoretiske implikasjoner for forskningsprosessen, og blir derfor mer inngående belyst i kap 4.2.

Et sosiokulturelt perspektiv på læring har fungert som inspirasjon og teoretisk utgangspunkt for ulike teoretikere, og er derfor ikke et ensartet perspektiv. For eksempel vokste det på 1990-tallet frem ulike retninger innen dette perspektivet, blant annet situert handling (Suchman 1987), situert læring (se for eksempel Lave og Wenger 1991, Greeno 1998, Nielsen og Kvale 1999), mediert handling (Wertch 1991, 1998). Selv om disse retningene har visse forskjeller i forhold til hvilke begreper som blir brukt og forskningstradisjoner, har alle tilnærmingene noe felles. Alle ser læring i forhold til det materielle og det mentale (Arnseth 2000), hvor menneskets handlinger og aktiviteter er del av en kompleks kulturell og sosial kontekst (Ludvigsen og Løkenstgard Hoel 2002). Som mennesker bruker vi språket for å kommunisere og skape kunnskap, hevder Säljö (2001). Fordi språk i seg selv er sosialt, har vi også evnen til å dele erfaringer med andre mennesker. Språk er derfor viktig for individets læring og utvikling (Säljö 2001, Dysthe 2005). Säljö (ibid) trekker videre frem at språket er et redskap for mennesket til å skape mening samtidig som språket er redskap for å skape orden og systematikk i en verden han karakteriserer som dynamisk og mangetydig.

Vygotsky (1978) sier at språket er kulturelle tegn som har både ytre og indre aspekter. Forholdet mellom ytre og indre tegn er dialektisk forbundet, på den måten at de ikke eksisterer isolert fra hverandre. Det verbale språket er ytre tegn, mens indre tegn er forbundet med tanken. En forutsetning for individuell læring, er at det først skjer på et sosialt, samarbeidende nivå. Språket er i seg selv sosialt, men på samme tid også avgjørende for individets individuelle læring og utvikling. Internaliseringsprosessen handler altså om at individets kunnskapskonstruksjon går fra en ytre, sosial aktivitet til en indre aktivitet. Denne prosessen kaller Vygotsky å gå fra det interpsykologiske til det intrapsykologiske nivå (Vygotsky 1978). Det er i denne prosessen individet lærer å mestre omgivelsene, de redskaper og tegn som til enhver tid er en del av kulturen. Vygotsky (ibid) hevder språket er redskaper for utviklingen av høyere psykologiske funksjoner.

Til midten av 1980-tallet dominerte en kognisjonstradisjon innen læringsforskning (Säljö 2001, Ludvigsen og Løkensgard Hoel 2002). Det kognitive læringssynet handler grovt sett om at kunnskapskonstruksjoner er en individuell prosess som skjer uavhengig av omgivelser og miljø. Samhandling med andre blir ansett som mindre viktig for læring (Bråten 2002). Læring er definert som individuelle kunnskaper og ferdigheter som er dekontekstualiserte, som betyr at læring lar seg overføre til mange ulike situasjoner.

Enkelte vil hevde at dette perspektivet fortsatt har en dominerende plass i undervisning (Gynnild 2003). Visse elementer fra kognisjonstradisjonen er fortsatt en del av en generell læringsforståelse, også innen det sosiokulturelle perspektivet. For eksempel inngår metakognisjon forklart som en læringsstrategi også i det sosiokulturelle perspektivet. Begrepet er opprinnelig læringskognitivt, og handler om at individet reflekterer over egen kognisjon (Samuelstuen 2002). Slik sett har det ingen direkte og tydelig kobling til det sosiokulturelle perspektivet.

I sosiokulturell teori vektlegges betydningen av fellesskapet, spesielt når individets læring, utvikling og kunnskapsdannelse drøftes. Dette kan virke som en selvmotsigelse, og implisere uklare skiller mellom individuell og kollektiv læring. Sosiokulturell teori har blitt kritisert for en ensidig vektlegging av den sosiale og kulturelle betydningen for læring, blant annet fordi en eksplisitt drøfting av de mentale og individuelle prosessene av læring mangler (Gjems 2002). Slik jeg forstår det sosiokulturelle perspektivet, står ikke individuell og kollektiv læring i et motsetningsforhold. De står i et dialektisk forhold til hverandre. I følge

Vygotsky (1978) er en forutsetning for at individet skal lære, at det *først* skjer i en sosial kontekst. *Deretter* vil læringen bli internalisert, gjort til ditt eget. Det eksisterer ikke et enten-eller forhold. Min forståelse av forholdet mellom det individuelle og kollektive, er ikke-dualistisk.

Oppmerksomheten i sosiokulturell teori rettes mot relasjonen mellom individet og omgivelsene, og individet regnes som aktiv i sin egen læringsprosess. Overordnet betyr dette en forståelse av at individet konstruerer sin egen virkelighet i en sosial kontekst. Fra mennesker blir født, blir de gradvis sosialisert og kulturalisert inn i konteksten. Dette skjer dialektisk i et komplisert samspill mellom individets utvikling og omgivelsenes påvirkning. Komplekse kulturelle uttrykksformer blir internalisert og en del av individets hverdag. Disse er en del av individet i enhver sosial situasjon vi går inn og ut av. Slike kulturelle uttrykksformer medierer handlingene og tankene våre. Det sosiale aspektet er aldri løsrevet fra den kulturelle konteksten individet befinner seg i til enhver tid. Læring forstås derfor som handlinger og aktiviteter som en del av en kompleks kulturell, sosial og materiell kontekst (Ludvigsen & Løkensgard Hoel 2002). Fordi individet lærer gjennom kommunikasjon og samarbeid i ulike praksisfellesskap, må hun kunne beherske den deltakelsen det fordrer (Säljö 2001, Dysthe 2005).

Det pedagogiske prinsippet om sonen for nærmeste utvikling, illustrerer hvordan læring er knyttet til samarbeid og språk. Prinsippet vektlegger samarbeid med mer kompetente andre, og at det har betydning for individuell kunnskapskonstruksjon. Språket er kulturelle tegn som regulerer samarbeidet. Sonen for den nærmeste utvikling ligger i spenningen mellom det aktuelle og potensielle utviklingsnivå. Dette uttrykkes ved det individet mestrer alene gjennom selvstendig problemløsning, aktuelt nivå, og det potensielle nivå bestemt gjennom samarbeid med en mer kompetent person (Vygotsky 1978). Det viktige er det felles fokus og den felles forståelsen som oppstår i samhandlingen gjennom kommunikasjonen mellom individer (Feilberg 2001). Samhandlingen og samarbeidet er utgangspunkt for individets individuelle kunnskapskonstruksjoner, og er derfor en vesentlig del av læringsprosessen.

I sosiokulturell teori er det derfor av avgjørende betydning for individets læring at undervisningsprosesser legger til rette for samarbeid og deltakelse i praksisfellesskaper.

2.2 Endrede vilkår for læring

I sosiokulturell teori har begrepet redskap fått særlig betydning. Säljö (2001:21) definerer redskap slik: 'Med redskap menes de ressursene, så vel språklige (eller intellektuelle) som fysiske, som vi har tilgang til, og som vi bruker når vi forstår vår omverden og handler i den'. Fordi redskaper inngår som en del av kulturen, ligger det i menneskets omgivelser å ta i bruk disse. Det er gjennom utvikling og bruk av intellektuelle og materielle redskaper at mennesket lærer.

Vygotsky (1978) bruker begrepene redskaper og tegn. Vygotsky drøfter hvordan redskaper og tegn blir mediert gjennom individets tilegnelse av høyere psykologiske funksjoner. Tegn og redskap har begge en formidlende funksjon, men er allikevel forskjellige. Ulighetene kommer frem i hvordan de orienterer menneskelig atferd. Redskapens funksjon er utadrettet på den måten at redskapet skal føre til endringer i gjenstanden individet bruker, og et middel for mennesket til å mestre naturen og omgivelsene. Tegnet er det Vygotsky (ibid) kaller innadrettet fordi det er et psykologisk middel for mennesket til å mestre en selv. Redskap og tegn har også fellestrekk. De er dialektisk forbundet på den måten at de i kombinasjon bidrar til høyere psykologiske funksjoner. Samlet representerer disse individets tilegnelse av kulturelle fenomen. Dette skjer aldri løsrevet fra de sosiale og kulturelle omgivelsene individet til enhver tid befinner seg i. Snarere tvert imot, det skjer i *samspill* med omgivelsene. Individets kunnskapsdannelse skjer i en kulturell kontekst på den måten at individet, gjennom språket, internaliserer kulturelle redskaper (Vygotsky 1978).

I følge Løkensgard Hoel (2002) er redskaper både kulturelle og sosiale og inkluderer både psykologiske og tekniske fenomen, som for eksempel en gest og en datamaskin. Østerud og Wiig (2000) bruker derimot begrepet artefakt som betegnelse på de kulturelle elementene som medierer menneskelig aktivitet. Artefakter forstås som menneskeskapt materialisert kunnskap, og er en meget viktig del av vår kultur fordi de forandrer vår relasjon til omverdenen (Säljö 2001). Østerud og Wiig (2000) tar utgangspunkt i redskapsbegrepet til Vygotsky, men hevder at det blir mer nyansert ved å i stedet bruke begrepet artefakt. Særlig gjelder dette fordi artefakter trekker frem de mer kreative og ideelle aspektene ved kulturelle elementer. I tillegg viser de til at artefakter kan være både materielle og ideelle, og dermed både fysiske gjenstander som en datamaskin, og språket. Språket forstås da som meningsskapende symboler, både skriftlig og verbalt (ibid).

Wertsch (1991) introduserer begrepet symbolstrukturer for å forklare endringer i menneskelig samhandling og kommunikasjon. Han hevder at betingelsene for kommunikasjon og dialog har endret seg over tid som følge av teknologiutviklingen. Kommunikasjon og dialog foregår ikke bare direkte mellom mennesker, men også mellom mennesker og ulike symbolstrukturer i kulturen. Symbolstrukturer som film, litteratur, IKT og lignende kan forstås som symboler mennesker bruker i forhold til meningsskapning og menneskelig samhandling. På den måten gir teknologi endrede muligheter for dialog og samhandling mellom mennesker (Wertsch 1991). Säljö (2001) viser også til denne endringen, og hevder at teknologiutviklingen påvirker menneskers måte å lære på. Han legger vekt på begrepet artefakter, som kan, slik jeg forstår det, sammenlignes med Wertschs (1991) bruk av begrepet symbolstrukturer. Artefakter anses som helt avgjørende for hva mennesker kan lære å mestre, fordi menneskers kunnskap står i en kontinuerlig relasjon til utviklingen av artefakter (Säljö 2001). Mennesket utvikler kontinuerlig ny teknologi, noe som er naturlig og spesifikt for vår art og menneskelig virksomhet, sier Ludvigsen, Rasmussen og Solheim (2001). På bakgrunn av dette mener de at en integrering av artefakter er et helt nødvendig aspekt ved læringsforståelsen, fordi '(...) det er artefakter som binder handlingene våre sammen, (...) artefaktene medierer handlingene. Artefaktene har en betydning som sammen med ord og handlinger skaper mening i konkrete situasjoner' (ibid:102). Læring kan derfor ikke forstås uavhengig av artefakter. Kulturelle fenomener og redskaper er hele tiden til disposisjon for mennesket i læringsarbeidet, og må derfor inngå som en del av læringen. Ludvigsen, Rasmussen og Solheim (2001) påpeker at artefaktene kan sees på som en kulturell rammebetingelse for læring, men at de allikevel ikke alene bestemmer et læringsforløp. Det sosiokulturelle perspektivet er opptatt av hvordan læring medieres sosialt og kulturelt, som betyr en inkludering av ulike artefakter.

Bakgrunnen for å bruke dette som teoretisk perspektiv i denne oppgaven, er fordi jeg mener at læringssyn henger sammen med kunnskapssyn. Når læring defineres slik som beskrevet her, må undervisningsformer legge opp til samarbeid og samhandlingsprosesser. Fordi språket anses som viktig for en regulering av samarbeid, blir språket særlig viktig i læringsprosessen. Dette vil også ha implikasjoner for organisering og strukturering av vurderingsform, fordi valg av eksamensmodell også henger sammen med kunnskaps- og læringssyn (Gynnild 2003, Dysthe 2005). Det blir derfor relevant for oppgavens problemstilling, fordi denne ønsker å belyse mappe både som lærings- og vurderingsform.

I tillegg synes jeg at begrepet artefakt er særlig nyttig i forhold til en forståelse av bruken av teknologi i utdanning i dag. Fordi bruk av teknologi i utdanningssektoren har vært eksplodert de siste årene (Ludvigsen, Rasmussen og Solheim 2001), synes jeg teknologi må inngå når spørsmål vedrørende utdanning blir drøftet, slik som i denne oppgaven. Årsaken til den økte bruken av IKT kan skyldes flere faktorer, og begrunnes gjerne ulikt i forhold til hvilke aktører som uttaler seg. Noen vil hevde at utdanningssektoren må tilpasse seg samfunnets utvikling generelt, og derfor må ta i bruk og oppdatere seg på den teknologiske utviklingen. Dette gjelder både i forhold til en integrering av IKT i undervisning- og læringsprosesser, så vel som i forhold til vurderingsmetoder. I statlige planer for IKT-satsning framheves økonomiske argumenter knyttet til skolen som del av den nasjonale økonomiske yteevnen (Ludvigsen, Arnseth og Østerud 1998). Andre vektlegger IKT som et nytt kommunikasjonsmedium som av pedagogiske årsaker må integreres i utdanning. Østerud (1999) tar dette standpunktet og mener IKT må tas i bruk som en del av en kulturell dannelse i vår tid. Qvortrup (2001) oppsummerer sine synspunkter i forhold til IKT og hevder internett symboliserer den ultimate globale kommunikasjonen, og at utdanningssystemer som sentrum for kunnskapsutvikling må følge dette.

Utviklingen innen teknologien har medført endringer i utdanningssektoren. Blant annet er bruken av nettbaserte læringsplattformer i høyere utdanning i Norge økende (Beck 2005). En nettbasert læringsplattform, som et eksempel på en artefakt, kan forstås som et kulturelt element i individets omgivelser. Og fordi artefakter og menneskets handlinger eksisterer i et dialektisk forhold må det alltid forstås kontekstuellt (Østerud og Wiig 2000). Læring kan derfor ikke analyseres som en isolert relasjon mellom teknologi og individ, hevder Arnseth (2000). Individets læring er knyttet til en forståelse av deltakelse gjennom sosial interaksjon i omgivelser preget av artefakter. Når artefakter, i denne oppgaven illustrert ved læringsplattformen Classfrontier, inngår som en del av læringsarbeidet, hevder Ludvigsen og Løkensgard Hoel (2002) at dette endrer vilkårene for læring. Individets mestring av omgivelsene innebærer en mestring av de kulturelle elementene individet omgås. Dette er bakgrunnen for ønsket om å avdekke dette empirisk, og dannet grunnlag for intervjuguidens spørsmål 2-4 (se vedlegg 2).

3.0 VURDERING I ENDRING

I det følgende vil jeg se kort skissere hva Kvalitetsreformen i høyere utdanning innebærer med utgangspunkt i Stortingsmelding 27 (2000-2001). I denne blir alternative vurderingsformer trukket frem, og jeg ser derfor på vurdering i høyere utdannelse, og hvilken funksjon denne kan ha. Fordi oppgavens problemstilling ønsker å belyse hva mappe representerer som ny vurderingsform, drøftes svakheter ved tradisjonelle vurderingsformer og behovet for nye vurderingsformer. Økt oppmerksomhet mot hvordan vurdering påvirker læring, retter også oppmerksomheten mot læringsformer, og hvilken type læring valg av vurderingsform medfører. For å belyse problemstillingens første del, blir trekk ved sosiokulturell læringsteori derfor trukket frem når mappe presenteres som lærings- og vurderingsform.

3.1 Kvalitetsreformen i høyere utdanning

Kvalitetsreformen i høyere utdanning har blant annet bidratt til stor aktivitet for å utvikle alternative og mer hensiktsmessige vurderingsformer. Reformen bygger på Stortingsmelding 27 (2000-2001) 'Gjør din plikt-krev din rett'. Reformen ble igangsatt ved alle høyere utdanningsinstitusjoner i Norge første gang høsten 2003 (Kvalitetsreformen 2005). Reformen er derfor fortsatt meget ung, og har i ulik grad blitt implementert i forskjellige utdanningsinstitusjoner. Kvalitetsreformen kan sees på som et uttrykk for den norske oppfølgingen av Bologna-erklæringen fra 1999 (Bolognaprosessen 2005). Erklæringen forutsetter et omfattende samarbeidsprosjekt mellom cirka 40 land i Europa om utvikling av høyere utdanning, og kalles Bologna-prosessen. Sentrale satsningsområder i prosessen er blant annet innføring av ny gradsstruktur for å lette overgangsmulighetene mellom europeiske land, bedre muligheter for studentutveksling samt bedre kvalitetssikring. Bologna-prosessen er en pågående prosess, hvor hovedmålet er å utvikle et europeisk område for høyere utdanning. I norsk kontekst kan Kvalitetsreformen sees på som det utdanningspolitiske svaret på de mer generelle endringene som skjer i utdanningssektoren. Nye og alternative vurderingsformer blir ansett som et virkemiddel knyttet til økt kvalitetssikring i høyere utdanning, og er en av flere intensjoner med reformen. En nærmere

redegjørelse for hva Stortingsmeldingen (27 (2000-2001)) legger i nye og alternative vurderingsformer, skal jeg komme tilbake til.

3.2 Vurdering i høyere utdanning

I utdanningsinstitusjoner er det å vurdere en students prestasjoner i en gitt situasjon og på et gitt tidspunkt, den vanligste og mest utbredte formen for vurdering (Broadfoot 1996, Lauvås 1999). Vurdering er en måte å kontrollere at studenter har oppnådd tilfredsstillende kunnskap innenfor det fagfeltet den enkelte student deltar i. Det er med andre ord helt avgjørende i en utdanningsinstitusjon (Wittek 2003). Vurderingen er også et verktøy for sertifisering av kompetanse. Kompetansen studenten oppnår, blir bedømt ved å bruke et symbol som en bokstavkarakter, som bevis for gjennomført eksamen (Lauvås og Jacobsen 2002).

Den vanligste formen for vurdering i høyere utdanning er eksamen. Eksamen blir gjerne gjennomført som en separat prøvesituasjon etter at et studieforløp som et semester, et emne eller liknende, er avsluttet (Wittek 2003). Eksamen som vurderingsform har en lang forhistorie¹, men har i moderne tid vært knyttet til et formelt byråkratisk system. Karakterer ble innført på 1600-tallet, og var et viktig middel for kontroll og utvelgelse av elever til videre utdanning eller arbeid (Kvale 2000). Eksamen med karakterer er i dag et formelt, juridisk system som blant annet skal sikre alle elever adgang til høyere utdanning på bakgrunn av personlig prestasjon. I Norge har vi i dag et system hvor elevers og studenters prestasjoner blir vurdert og gradert karaktermessig på bakgrunn av formelle kriterier. Disse fungerer som opptaksgrunnlag for høyere utdanning, og sertifisering av kompetanse i høyere utdanning. Karakterene skal hver for seg uttrykke en beskrivelse av hva en student kan innen et fag utfra formelle kriterier. Karakterene graderes på en akse fra stryk til særdeles bra. Karakterene fungerer som et resultat av evalueringen, men gir ikke uttrykk for grunnlaget for

¹ Historien om eksamen går tilbake til Han-dynastiet i Kina 200 år f. Kr. Keiser Taikong utviklet et omfattende sivil eksamenssystem som baserte seg på essays om Konfusius forfatterskap og tanker. Målet med denne formen for eksamen var å rekruttere embedsmenn som ville være lojale mot keiseren. Denne innføringen brøt med det arvelige herredømmet til aristokratiet. Eksamensformen ble avskaffet tidlig på 1900-tallet. I Europa ble eksamen innført på universiteter i slutten av middelalderen som offentlige, muntlige diskusjoner (Kvale 2000).

vurderingen, eller hvordan studenten har oppnådd denne karakteren (Lauvås og Jacobsen 2002).

Utviklingen mot nye perspektiver på vurdering i høyere utdanning har internasjonalt vært i søkelyset siden 1990-tallet (Boud 1995, Broadfoot 1996). De tidligste internasjonale undersøkelsene går tilbake til 1970-tallet (se blant annet Snyder 1971, Miller og Parlett 1974), og disse vekket interesse for forholdet mellom vurdering og studenters læring. Perspektivene som ble diskutert, handlet om utvikling av mer valide og autentiske måter å vurdere på. Påvirkningen vurdering har på læring og motivasjon, var også et viktig tema. Inkludert hvordan denne påvirkningen kan utvikles på en mer positiv måte (Broadfoot 1996). Politiske mål og intensjoner for utdanningssektoren, som å utdanne kompetente og motiverte arbeidstakere på den ene siden, og hvordan vurderingsmetoder kunne fremme dette, ble også diskutert (Ashcroft og Palacio 1996). I USA ble standardiserte tester brukt som dokumentasjon av læring i skolen, men ga ingen informasjon om hva elevers faktiske læringsutbytte var (Cole 1995). Da USA begynte å bruke mapper i utdanningssektoren på begynnelsen av 1990-tallet, var dette også et resultat av utviklingen av prosessorientert skriving. Denne oppstod som en motpol til den sterke testtradisjonen, hvor vurderingsmetoder som kunne være en del av læringsprosessen var viktig (Dysthe 1993).

De internasjonale tendensene knyttet til endringer i vurderingsformer kan oppsummeres som vist under (Dysthe og Engelsen 2005:19):

Fra	Til
Skriftlig slutteksamen	alternative vurderingsformer
Lærer- og sensorvurdering	medstudent- og selv vurdering
Implisitte vurderingskriterier	eksplisitte kriterier
Innhold	kompetanser
Lærerstyrt eksamen	studentinnflytelse over eksamen
Produktvurdering	prosessvurdering
Individuell vurdering	gruppeeksamen og prosjektarbeid

Dette er tendenser, som betyr at det ikke trenger å være slik at hovedvekten nå er flyttet til høyre side. Men der hvor man tidligere utelukkende vurderte slik som i venstre kolonne, er dette ikke selvsagt lenger. Individuell slutteksamen har mange steder blitt helt erstattet med for eksempel gruppeeksamener eller mappevurderinger. Om dette er tilfelle i praksis, kan være interessant å undersøke empirisk. Er det slik at mappevurdering har overtatt som eneste vurderingsform, eller brukes denne i kombinasjon med andre, tradisjonelle vurderingsformer? I tillegg er internasjonale tendenser at medstudenter vurderer hverandres oppgaver, gjerne som et supplement til, eller erstatning av individuell sluttvurdering (Dysthe og Engelsen 2005).

I Skandinavia var Sverige først ute med å bruke mappe. I Sverige ble begrepet portefolio blir brukt, og var i utgangspunktet knyttet til grunnskolen. Senere ble portefolio også brukt i videregående skole og høyere utdanning (Lauvås og Jacobsen 2002).

I Norge er noe av bakgrunnen for ønsket om endringer i eksamensformer, slike internasjonale tendenser som har satt fokus på hvilken effekt eksamen har på studentatferd og – læring. Det er riktignok de senere årene denne interessen har blitt vekket i Norge. Noe av bakgrunnen for dette, er en rapport utviklet av OECD (Organisation for Economical and Cultural Development) om høyere utdanning i Norge i 1997. Denne ble utviklet i samarbeid med daværende Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (Gynnild 2003).

Konklusjonene handlet om at for store ressurser ble brukt på eksamen, mens studentenes læring og utvikling ble tillagt liten vekt. Det ble gitt for lite tilbakemelding til studentene, og utdanningen bar preg av mye måling, og lite utvikling (ibid). Om vurderingens funksjon skal være kontrollorientert eller om læringsfunksjonen skal stå i fokus, ble også diskutert. I Norge har man også brukt mye ressurser på et vurderingssystem som mange mener bærer for stort preg av kontroll (Dysthe og Engelsen 2005). Med innføring av alternative vurderingsformer, kan dette bidra til å flytte fokus fra vurdering som kontroll, til vurdering for læring.

Høgskole- eller universitetsutdannede i Norge de siste 20 årene er nesten fordoblet, noe som har ført til at det generelle utdanningsnivået i befolkningen har økt betraktelig. Høyere utdanning karakteriseres i dag derfor som masseutdanning. Masseutdanning har bidratt til at universiteter og høgskoler har måtte endre strukturelle og organisatoriske faktorer knyttet til

undervisning, læring og vurdering. Parallelt med fremgangen av masseutdanning, har arbeidsmarkedet gradvis økt etterspørselen etter kandidater med høyere utdanning (Aamodt 1996, Try 2000). I tillegg etterspør arbeidsmarkedet medarbeidere som er omstillingsdyktige, endringsvillige og innehar en bred kompetanse, hevder Lauvås og Jacobsen (2002). Videre sier de blant annet at behovet for å utvikle alternative og andre vurderingsmetoder kan ha sammenheng med at arbeidslivet etterspør nye typer medarbeidere. Denne etterspørselen er en del av den generelle samfunnsutviklingen. Medarbeiderne skal inneha en kompetanse som gjør den enkelte i stand til å kunne vurdere sine egne faglige forutsetninger i forhold til den oppgaven man står overfor, i tillegg til å gi tilbakemeldinger til andre medarbeidere (ibid). I arbeidslivet blir altså vurdering av seg selv og andre viktig. Gynnild (2003) hevder at sertifisering for bestemte yrker er på vei til å bli utvisket, mens det blir mer fokus på at studenter skal inneha relevant kompetanse på ulike felt. Han hevder arbeidsgiver etterspør studenter som mestrer det å lære å lære, og mener utdanningsinstitusjoner må møte denne utfordringen.

3.3 Vurderingens funksjon

Eksamenssystemet kontrollerer studenters kunnskap i et fags innhold, og vurderer om denne er gyldig. Gyldigheten ved den kunnskapen studenter viser ved en eksamen, bestemmes av sensorer og eksaminatorer som velger ut hva slags kunnskap som skal representere et fag. Eksamen er derfor forbundet med makt (Kvale 2000, Lauvås og Jacobsen 2002). Vage målformuleringer og mangel på eksplisitte kriterier for vurdering, gir stort tolkningsrom for sensorene og eksaminator. De vil i stor grad selv foreta de konkrete definisjonene av et fags gyldige kunnskap. Allikevel er det ikke bare sensorene alene som definerer et fags kunnskapfelt, forskning innen faget samt offentlige debatter bidrar også til en forestilling om hva som er akseptert kunnskap (Kvale 2000). Lauvås og Jacobsen (2002) trekker frem maktaspektet også for å forklare den manglende interessen for å gjennomføre forskning på feltet samt universitetssystemets motstand mot en endring av eksamen. Videre hevder de at eksamen kanskje først og fremst er en tradisjonsbestemt praksis (Lauvås og Jacobsen 2002), og derfor vanskelig å endre. Boud (1995) hevder vurdering er en mekanisme for å kontrollere studenter, noe ansatte ved høyere utdanning ikke vil anerkjenne. I hans syn er dette årsaken til den fraværende interessen for endring av vurderingsformer. Dysthe (2005) viser til Shepard som mener vurderingsformer er kulturelt forankret, og impliserer en

implisitt forståelse av kunnskap og vurdering. På grunn av sterke førforestillinger om hva vurdering skal være, i tillegg til lite opplæring i alternative vurderingsformer, mener Dysthe (2005) en endring av vurderingsformer er meget vanskelig. De tradisjonelle eksamensformene ligger implisitt i vår kultur, og er derfor noe lærere og studenter har med seg som taus kunnskap, sier hun. I forlengelsen av dette argumentet er det interessant å trekke paralleller til sosiokulturell teori hvor kunnskap er utviklet i interaksjon med andre og er kulturelt betinget, slik hun hevder vurderingsformer er.

Broadfoot (1996) trekker frem betydningen av vurdering som en sosial praksis som har stort nedslagsfelt i utdanningsinstitusjoner. Hun argumenterer for at studier og forskning knyttet til vurdering hovedsakelig har hatt fokus på de tekniske aspektene, i motsetning til hvilke hensikter og effekter vurdering faktisk har. Vurdering er en dominerende og altomfattende sosial praksis, som må sees i et større perspektiv enn på mikronivå. Endringer i vurderingsformer er en del av fundamentale tendenser i utviklingen av utdanningssystemer. Hensikten med vurdering er, i følge Broadfoot (ibid), en regulering av sosial atferd. Broadfoots (1996) ønske er at vurderingens påvirkning på studenters læring og motivasjon skal bli anerkjent, og stå i fokus. Boud (1995) hevder at man har tatt det for gitt at vurdering alltid følger undervisning og læring, og at målet for vurdering er å avdekke hvor mye læring studenter har oppnådd. Læring har på denne måten blitt målt kvantitativt.

I følge Kvale (2000) skal eksamensordningene ved høyere utdanning utfylle flere funksjoner, hvor følgende fremheves:

1. grunnlag for kontroll, rangering og sertifisering
2. informasjon og feedback til studentene om fremgang i læringsarbeidet som grunnlag for å forbedre egen læring
3. informasjon til institusjon og lærere om sterke og svake sider ved studieprogram og undervisning
4. et ledd i bestemmelse og konsolidering av hva som er viktig og gyldig kunnskap innenfor en bestemt fagdisiplin eller et kunnskapsfelt

Kvales skissering av eksamensordningens funksjon, er interessant av flere årsaker. Han peker på funksjoner i forhold til et institusjonsnivå, men samtidig også på et individnivå. Punkt 2 over indikerer en formativ vurderingsform, fordi det gir grunnlag for forbedring av

læring for studenten. I tillegg peker han på en summativ vurderingsfunksjon, som grunnlag for sertifisering, rangering og kontroll. At han viser til en kombinasjonen av formativ og summativ vurdering er derfor ulik argumentene om eksamens funksjon over. En nærmere redegjørelse for formativ og summativ vurdering kommer jeg tilbake til i kapittel 2.6.

3.4 Behovet for nye vurderingsformer

Eldre teorier og litteratur om vurdering i høyere utdanning har handlet mye om de tekniske aspektene ved vurdering. Hvordan måle og teste kunnskap ved å bruke ulike vurderingsmetoder har dominert i litteraturen mens læringsaspektet i mindre eller ingen grad har vært tema for diskusjon. De dominerende temaene i forhold til vurdering refererte i stor grad til reliabilitet, validitet og vanskeligheter ved ulike vurderingsmetoder (Boud 1995). Slutteksamen som vurderingsform er utviklet innenfor en behavioristisk og kognitiv læringsforståelse, mener Dysthe (2005). I behaviorismen er kunnskap og læring en individuell kognitiv prosess, som skjer uavhengig av andre. Kunnskap har en objektiv karakter fordi den kan måles og kontrolleres av andre (Gynnild 2003, Dysthe 2005). Undervisning og læring i det behavioristiske læringssynet har gjerne vært knyttet til en metafor for menneskelig kommunikasjon som blir kalt overføringsmetaforen (Wertsch 1991). Kunnskap blir ansett som noe objektivt og kvantitativt utenfor personen, og informasjon i en undervisningskontekst blir overført fra lærer til student. Læreren er formidler av et budskap, og studenten 'tar imot' passivt. Vurdering av hva studenten har lært handler derfor om å måle kvantitativt hvor mye kunnskap studenten har lært i et fagområde (Dysthe 2005). Individuell sluttvurdering var derfor vanlig. Dette står i motsetning til det sosiokulturelle perspektivet presentert i kapittel 2.

Å oppnå en god karakter på en eksamen er ingen garanti for at studenten har oppnådd god forståelse i et fag eller emne. En undersøkelse gjennomført ved Danmarks Tekniske Universitet viser dette. Forskerne ønsket å se på sammenhengen mellom forståelse og eksamensresultater. I undersøkelsen ble studenters forståelse av begreper, modeller og sammenhenger testet i tillegg til den vanlige eksamenen. Totalt var 13 kurs involvert i undersøkelsen, og resultatene viste at godt over halvparten av studentene fikk dårligere resultat på forståelseskomponenten enn på eksamen (Jacobsen et.al 1999). Lauvås og Jacobsen (2002) mener en årsak til dette kan være at eksamener ofte kan bestås ved å utøve

eksamensteknikk. Fordi eksamen er av en bestemt type gang etter gang, blir eksamenformen kjent og forventet av studentene. Dermed besvares oppgavene analogt med tidligere oppgaver. Fordi denne formen for eksamensløsning medfører at studentene består eksamen, kan dette medføre en instrumentell tilnærming til pensum. Overflatisk og innspurtspreget lesing kort tid før eksamen blir dominerende fremfor læring og forståelse (Wittek 2003). Boud (1995) vil hevde at studentene også *lærer* noe av denne typen tilnærming, fordi vurdering alltid fører til læring, uavhengig av valg av eksamenform. Hvis intensjonen er læring og forståelse, og resultatet ikke samsvarer med dette, får vurderingsformen på den måten ikke-intenderte læringseffekter.

Ved tradisjonell eksamensform blir studentenes kunnskaper testet ved hva de kan vise, skriftlig eller muntlig, i en gitt situasjon i løpet av et gitt tidsrom. En slik vurderingsform har ført til at studenter reproducerer, puffer eller memorerer pensum (Wittek 2003). På grunn av disse rammene for testingen av kunnskaper, vil mange hevde at studentene i liten grad går i dybden på fagstoffet (Ramsden 1999, Wittek 2003). Blant annet viser en studie gjennomført ved Universitetet i Oslo at studentene vektlegger en overflatetilnærming til læring når de har tradisjonelle eksamensformer (Dyrstad 2001)². En av årsakene til at studentene har en slik overflatetilnærming, er at kriteriene for hvilket grunnlag de blir vurdert på, ikke er synlig for den enkelte student. Studentene er derfor heller ikke klar over hva som forventes av dem. Resultatet er at de overflatisk leser store deler av pensum, hevder Dyrstad (ibid). Hva studentene har lært underveis i semesteret, eller hvordan de har lært det, kommer ikke frem ved denne eksamensformen. I tillegg viser den samme studien at studenter erfaring med slutteksamen, i liten grad oppfordrer til jevnlig lesing men heller større grad av intensiv lesing ved slutten av semesteret og kort tid før eksamen. Dette resulterer i en memorering av pensum som blir reproduisert på eksamen (Dyrstad 2001). Studentenes egne refleksjoner over pensum kommer derfor ikke til uttrykk.

En undersøkelse av Gibbs (1992) viser at eksamensformer har en direkte effekt på studenters valg av læringstilnærming og hvordan de leser pensum. Informantene i undersøkelsen fortalte at overflatelæring, pugg og memorering går på bekostning av forståelse og meningsskapning, fordi det er denne tilnærmingen som gir det beste resultatet

² Studentene som deltok i dette prosjektet var tilknyttet hhv historie, pedagogikk, idehistorie og praktisk-pedagogisk utdanning. Antall informanter var lav i dette prosjektet, og resultatene må tolkes deretter.

karaktermessig. I tillegg viste undersøkelsen at studenters disponering av tiden i forhold til læringsarbeidet var konsentrert i forhold til intens eksamenslesing i perioden før avsluttende eksamen. I litteratur om høyere utdanning blir ofte overflate- kontra dybdetilnærming til et fagstoff og pensum trukket frem som to kvalitativt ulike måter å studere på (Lauvås 1999, Ramsden 1999, Prosser og Trigwell 1999, Lauvås og Jacobsen 2002, Dysthe og Engelsen 2003). Studenter som har en overflatetilnærming til pensum har fokus på å memorere deler av teksten i stedet for å oppnå en forståelse av budskapet i en tekst. Memoreringen er grunnlaget for eksamensbesvarelsen. Studenter med en dybdetilnærming til pensum forsøker å forstå hva teksten handler om, og gjerne hva forfatteren vil formidle. Studenter med denne typen tilnærming er opptatt av å se sammenhenger. Distinksjonen mellom disse to tilnærmingene til et fagstoff, påstår at det er noe i *studentene selv* som gir dette skillet. Det gir et inntrykk av at studentene selv har *valgt* den ene eller den andre tilnærmingen. Ramsden (1999) viser derimot til forskning som viser at visse læringsbetingelser fremmer overflate- eller dybdelæring. Overflatelæring fremmes blant annet av vurderingsmetoder som legger vekt på hukommelse eller bruk av elementær oppgaveteknikk. Alt for mye stoff i pensum, samt dårlige eller manglende tilbakemeldinger om fremskritt underveis i læringsprosessen bidrar også. Videre hevder Ramsden (ibid) at mangel på selvstendighet og interesse, samt vurderingsmetoder som er angstskapende, fremmer denne type læring. Dybdelæring derimot, fremmes av undervisnings- og vurderingsmetoder som motiverer aktivt og langvarig engasjement i oppgavene. Undervisning hvor lærerens personlige engasjement i faget kommer til uttrykk, oppleves av studentene som stimulerende, og påvirker også til dybdelæring. I tillegg nevnes klart uttrykte akademiske forventninger, samt en mulighet for studentene til å påvirke valg i forhold til studiets metode og innhold, som dybdefremmende. Felles for begge læringstilnærmingene var tidligere erfaringer studentene hadde fra læringsmiljøer som støttet opp under de to tilnærmingene. Det er altså ikke utelukkende noe i studentene selv, eller en motivasjon i studentene, som stimulerer til den ene eller den andre tilnærmingen. Overflate- eller dybdetilnærming fremmes av læringsmiljøet, og kan derfor forklares institusjonelt. Strukturelle faktorer som undervisningsmetoder og eksamensformer påvirker valg av læringsstrategier til studentene. Ved tradisjonell undervisning som avsluttes med eksamen, er det derfor institusjonen og læreren som styrer studentenes læringsaktiviteter (Lauvås og Jacobsen 2002).

3.5 Et skifte i vurderingsformer

Læringsforskning har de senere årene bidratt til et endret syn på undervisning, læring og vurdering (kap 2). I et sosiokulturelt perspektiv blir kunnskap og mening blir skapt i en sosial situasjon. I interaksjonen mellom de involverte, enten det er skriftlig eller muntlig, utvikler det seg gradvis en forståelse om fagstoffet. I denne interaksjonen med omgivelsene konstruerer individet kunnskap. Å kunne gjøre dette handler også om å bli sosialisert inn i en fagkultur, og lære seg å kommunisere skriftlig og muntlig slik det blir praktisert i faget. Det handler altså mye om kunnskapsbygging som et felles samarbeidsprosjekt, og ikke fremlegging av et ferdig fagstoff som reproduseres. Å organisere undervisning med grupper som arbeidsform, eller ulike former for samarbeid, blir en konsekvens av dette. Dysthe (2005) hevder at det innenfor et sosiokulturelt syn på vurdering også vil være fokus på at vurderingen inngår som en del av den helhetlige læringsprosessen. Dette er mapper som vurderingsform et eksempel på, fordi vurderingen inngår i læringsprosessen.

Overgangen fra tradisjonelle eksamensformer til et nytt redskap for vurdering av studenters læring, henger blant annet sammen med Kvalitetsreformens (St.mld nr.27 (2000-2001)) vektlegging av mer læringsfremmende vurderingsformer. I meldingen blir det hevdet at eksamen i stor grad er styrende for studenters studieatferd, og at hensikten med eksamen var å teste studenters kunnskaper som grunnlag for videre studier og/eller arbeid. Det står også at '... ensidig bruk av eksamen for prøving av studenters kunnskap stimulerer kortsiktig pugg fremfor læring og forståelse '(St.mld 27 (2001) kap5.3.5:5). Departementet ønsker en revidering og endring av eksisterende eksamensformer, fordi de mener at alternative ordninger som mappevurdering kan komme studentene til gode. Det heter at:

'Departementet slutter seg til Mjøsutvalgets forslag om bruk av studenteporteføljer/mappevurdering og deleksamener som en hensiktsmessig måte å kombinere undervisning og evaluering. Departementet mener at jevnlig evalueringer som gir studentene hyppige tilbakemeldinger om utbyttet av læringsprosessen, skal inngå i studiene som en del av undervisningsarbeidet. Dette vil føre til jevnligere arbeidsfordeling gjennom studieåret og bidra til å flytte fokuset fra kortsiktig eksamenslesing på slutten av semesteret og være et uttrykk for hva studentene har forstått, fremfor gjengiving av fastlagt pensum' (ibid: kap 5.3.5:6).

Departementets intensjoner om en forflytting av kortsiktig eksamenslesing til forståelse ved bruk av mappe som vurderingsform, kan sees i sammenheng med ovennevnte undersøkelser.

I hvilken grad dette oppleves slik på individnivå, kan være et interessant forhold å avdekke empirisk.

Selv om begrepet 'mappevurdering' kan gi inntrykk av at det kun handler om en vurderingsform, vektlegger Stortingsmelding 27 (2000-2001) sammenhengen mellom læring og vurdering. Dette bygger på et ønske om å flytte fokus fra tradisjonelle eksamensformer hvor studentenes læring vurderes ved slutten av et semester i et studieforløp. Ytreberg (2002) forklarer noe av årsaken til innføring av mappe med at det har vært en misnøye med slutteksamen, men også at det er 'pedagogisk korrekt' å være motstander av slutteksamen. Han hevder det er vanlig blant fagfolk å være skeptisk til slutteksamen, og sier dette i liten grad bygger på undersøkelser, men meninger. Ellmin (2000) mener derimot mappevurdering kan sees på som en motreaksjon til tradisjonell eksamen, en ideologisk dreining fra eksamen hvor hensikten er testing og karaktersetning til at læringen kommer i fokus. Han kaller innføringen av mappe et paradigmeskifte. I motsetning til den ensidige vektleggingen av vurdering som kontroll, slik det har vært praktisert ved høyere utdanning i Norge (Taasen, Havnes og Lauvås 2004), innebærer bruk av mappe at vurdering får en tilbakevirkende funksjon for studentenes læring underveis i studieforløpet. Bruk av mapper kan derfor sees på som en måte å forsøke å tilrettelegge for dybdelæring. Det er derfor interessant å vite noe om hvordan intensjonene oppleves på individnivå.

Vurdering som begrep er relativt nytt innenfor utdanning, og har gradvis erstattet det velkjente begrepet eksamen i løpet av de siste tiårene (Kvale 2000). Overgangen til å bruke begrepet vurdering, retter oppmerksomheten mot hvordan vurdering påvirker studentenes læring. Vurdering er et bredere og mer dekkende begrep for hvordan og på hvilket grunnlag studenters læring konstrueres. De prosessuelle sidene ved læring blir vektlagt, samtidig som orienteringen mot et sluttvurdering også ivaretas.

Innføringen av mappe gir implikasjoner for både undervisning og vurdering, blant annet fordi oppgaver og arbeider blir vurdert og veiledet underveis i semesteret. Dette kan medføre større grad av refleksjon og forståelse i forhold til studenters egen utvikling og læring (Wittek 2003). Mappevurdering åpner for at både prosess og produkt blir vektlagt som viktige elementer ved en læringsprosess. Dette gjennkjennes også i Stortingsmelding 27 (2000-2001) når sammenhengen mellom undervisning og vurdering blir trukket frem. Som vurderingsform representerer mappe noe nytt fordi vurderingsgrunnlaget er bredere og mer

varierte enn tradisjonelle eksamener. I tillegg får vurderingsformen som inngår i arbeidet med mappe betydning for læringen til den enkelte student. Innholdet i mappen dokumenterer læringsprosessen (Wittek 2003). Konsekvensene av å bruke mappe blir derfor fokus på både undervisningsform, læringsprosess og vurdering. Mappe legger føringer for hvordan studiet organiseres, hvilke læringsaktiviteter det tilrettelegges for, og hvordan man strukturerer veiledning og tilbakemelding. Veiledning og tilbakemeldinger er viktige stikkord når læringsprosessen står i fokus. Dette, hevder Wittek (2003), er årsaken til at bruk av mappe også henger sammen med en undervisningsform.

3.6 Hva er formativ og summativ vurdering ?

Med overgangen fra tradisjonelle eksamensformer til mappe som alternativ vurderingsform, retter dette oppmerksomheten på vurdering knyttet til læringsprosessen, såkalt formativ vurdering.

Scriven (1967) var den første som introduserte distinksjonen mellom formativ og summativ vurdering. Begrepene ble brukt for å betone viktigheten av å gi studenter tilbakemelding før den endelige vurderingen, fordi denne ga lite informasjon til studentene som var nyttig for dem. Den summative vurderingen som er forbundet med endelig vurdering ved slutten av et studieforløp, er av liten betydning for studenters læringsprosess. Broadfoots (1996) betegnelse på summativ vurdering er formaliserte prosedyrer atskilt fra læringssituasjonen hvor studentene ikke har mulighet til å forberede produktet. Summativ vurdering har en funksjon som er knyttet til sertifisering. Ved utelukkende bruk av summativ vurdering, er det forbundet med kontroll og testing, slik som beskrevet i kap 3.2 . Formativ vurdering derimot, er en del av prosessen i undervisning og læring. Formativ vurdering er knyttet til læringen som skjer underveis i et undervisningsforløp, den summative vurderer et avsluttet læringsforhold. Formativ vurdering er altså kvalitativt forskjellig fra den summative vurderingen.

Scrivens (1967) fokus på de to vurderingsmetodene, med hovedvekt på den formative, bidro til økt fokus på forholdet mellom vurdering og læring, og at vurdering kan ha en effekt på læring. Vurdering ble ikke lenger ansett som et utelukkende formelt og avsluttende trekk ved et studieforløp, hvor studenten har liten eller ingen påvirkningsmulighet på vurderingen. Tilbakemelding underveis i en students arbeid, før det var avsluttet, ble trukket frem som

verdifullt for den enkelte student. Læringspotensialet består i at studentene får muligheten til å forbedre sine arbeider på bakgrunn av tilbakemeldingen. Denne sammenhengen mellom undervisning og vurdering blir også trukket frem i Stortingsmelding 27 (2000-2001), hvor vurdering av studenter underveis i semesteret blir ansett som viktig for det totale læringsutbyttet til den enkelte student. En slik kombinasjon av formativ og summativ vurdering kan gagne den enkelte student på den måten at både læringsprosess og – *produkt* blir vektlagt i sluttvurderingen. William (1998) påpeker at hensikten med en slik kombinasjon av formativ og summativ vurdering må være hva og på hvilken måte en bruker informasjon som slik vurdering gir. Begrepene formativ og summativ har ikke en hensikt som vurderingsform med mindre det brukes for å fremme læring.

Pettersen (2005) hevder intensjonen bak formativ vurdering er å være utviklingsorientert og veiledende, og at den ikke skal være direkte styrende for studenters summative vurdering. Videre sier han at den formative vurderingen formelt ikke har betydning for en endelig karakter, men at den kan gi klare indikasjoner for studenten om fremdrifts-, utviklings- og endringsmuligheter.

Når man bruker mappe, inkluderer denne både formativ og summativ vurdering. Denne kombinasjonen av formativ og summativ vurdering er spesielt for mappe. Fordi den formative vurderingen inngår tidlig eller underveis i arbeidet med mappe, gjør dette at studentene får muligheten til å forbedre innholdet i mappen før den leveres til summativ vurdering. På den måten får vurderingen en tilbakevirkende effekt. Allikevel er bruk av formativ vurdering ingen garanti i seg selv for å sikre studentens prosessuelle læring. Studentene kan selv velge i hvilken grad og på hvilken måte de faktisk bruker den formative vurderingen til å forbedre innholdet i mappen. Gjør de ikke det, er den formative vurderingen uten hensikt.

3.7 Hva er en mappe?

Mappebegrepet er knyttet til en pedagogisk arbeidsmåte og arbeidsform, hvor læringsprosessen er knyttet til utviklingen av innholdet i mappen (Wittek 2005). Studentene oppfordres til å delta aktivt og kontinuerlig i alle faser av undervisning hvor mappe inngår, for eksempel ved at de trekkes med i vurderingsarbeidet. Vurderingen skjer underveis i arbeidet med mappen. Denne vurderingsmetoden kalles formativ, og representerer noe nytt

ved mappe. Sosiokulturelt er denne involveringen av studentene i alle faser av undervisning og vurdering viktig fordi det inngår som en integrert del av læringsforløpet (Dysthe 2005, Wittek 2005). Vurderingen er altså ikke en ekstern aktivitet, men kontekstualisert på den måten at vurderingen er knyttet til den faglige praksisen. Arbeider og oppgaver studenter jobber med gjennom et læringsforløp, inngår helt eller delvis som del av den summative vurderingen. På den måten får den endelige vurderingen betydning for undervisnings- og læringsprosesser i løpet av et kurs eller emne (Otnes 2005).

Overordnet kan man si at mapper har fire kjennetegn. Mapper er en samling faglige arbeider gjort over en lengre periode, utført av en student alene eller flere i samarbeid, eller en kombinasjon. Mappen kan inneholde ulike typer arbeider, alt fra bilder, tekster til tegninger. Fordi mapper åpner opp for variasjon med tanke på ulike typer arbeider, gir dette et bredt nedslagsfelt til alle fag. Det tredje kjennetegnet ved mappe er at begrepet portefolio internasjonalt er knyttet til refleksjon og selvvrdering. Den sistnevnte handler om metakognisjon, som vil si at studenten reflekterer over sin egen faglige utvikling og læringsprosess. Både metakognisjon og refleksjon er viktige elementer for å fremme læring, hevder Samuelstuen (2002). Læringsforskning de senere årene har vist at slik metakognisjon er viktig for læringen (Bråten 2002, Helstrup 2002). Til slutt omfatter mappe at både prosess og produkt blir vektlagt, i motsetning til tidligere eksamensformer hvor kun produktet var i fokus (Dysthe og Engelsen 2005).

I litteratur på emnet er det ikke vanlig å kun bruke begrepet 'mappe', slik jeg velger å gjøre i denne oppgaven. Begrepet 'mappevurdering' blir ofte brukt. Når man bruker begrepet på den måten, kan mappevurdering gi inntrykk av at det bare handler om vurdering (Dysthe og Engelsen 2005). Vurdering er tradisjonelt knyttet til summativ funksjon, slik som de tradisjonelle eksamensformene representerer (Gynnild 2003). Som begrep gir det derfor ikke et inntrykk av å representere noe nytt som vurderingsform, som denne oppgavens problemstilling ønsker å belyse. Det gir heller ikke inntrykk av å representere *noe annet* enn en vurderingsform. Det som derimot er nytt ved mappe, er at mappe kan fungere som et redskap for å styrke forholdet mellom undervisning, læring og vurdering. Mappe favner derfor bredere enn bare en vurderingsform (Gynnild 2003, Dysthe og Engelsen 2005). Bruker man mappe som lærings- og vurderingsform, får det konsekvenser for både undervisningsform og vurderingsform. Dette kan imidlertid være et definisjonsspørsmål.

Dysthe og Engelsen (2005) mener det er vanlig å skille mellom fire typer mapper, og hevder grensene mellom dem ikke er absolutte:

I en *kompetansemappe* dokumenteres en persons kompetanse, og den blir laget med tanke på å søke jobb. Denne type mappe er derfor ikke spesielt knyttet til utdanningssektoren, men heller i en jobbsøkningsprosess. Denne type mappe er derfor ikke særlig relevant for denne oppgaven, og diskuteres ikke mer her.

I en *vurderingsmappe* blir arbeider lagt i en mappe hvor målet er summativ vurdering. Oppgavene er laget med tanke på hva en ønsker å vurdere, og ikke i forhold til hvilken læringseffekt de kan ha. Innhold og form er standardisert, og har gjerne en sensor som mottaker. Studenters medbestemmelse og påvirkning på vurderingen er liten ved bruk av denne type mappe. Denne type mappe er knyttet til en slutteksamen slik som tradisjonelle eksamensformer, og er derfor ikke relevant for å belyse hva mappe representerer som ny vurderingsform.

En *læringsmappe* blir brukt som et arbeids- og læringsredskap og inngår ikke i grunnlaget for formell vurdering. Arbeidet innebærer ofte et samarbeid med medstudenter og lærere. I tillegg er det vanlig at studenten setter egne mål for læringsprosessen, og velger ut dokumenter studenten selv mener er meningsfulle. Hensikten med denne mappen er først og fremst å være et hjelpemiddel for studenten i hennes læringsprosess. Selv om arbeidsformene er sentrale og legger stor vekt på samarbeid i arbeidet med denne type mappe, inngår ikke medvurdering av medstudenters arbeid. Studenten selv kan vurdere eget arbeid, men dette blir verken tatt med i en eventuell summativ vurdering eller formalisert.

En *lærings- og vurderingsmappe* kombinerer både en formativ og en summativ vurdering. I arbeidet med slike mapper, kan ulike typer formativ vurdering brukes. Blant annet kan medstudenter vurdere hverandres arbeider, i tillegg til bruk av selvvrdering. Fordelen ved å bruke mapper på denne måten er at studentene får formativ tilbakemelding, noe som gjør at de i større grad vet hvor de ligger faglig, og kan styrke det faglige der en ikke er så god (Taasen, Havnes, Lauvås 2004). Hensikten med denne type mappe er en integrasjon av de to sistnevnte mappetyperne for å ivareta en prosessuell tilnærming til læring hvor tilbakemeldinger inngår underveis, i tillegg til en summativ vurdering. På hvilken måte studenter blir vurdert og hvordan man bruker den informasjonen vurderingen gir, anses som viktig for studentenes læring. Mappe har på denne måten både en lærings- og en

vurderingsfunksjon. Dette sammenfaller også med intensjonene i Stortingsmelding 27 (2000-2001) hvor mappe er en *kombinasjon* av undervisning og vurdering. Kombinasjonen skal sikre større faglig forståelse for studentene, mindre overflatelæring og mer forståelse. Mappe slik som definert her, kan i større grad legge rammer for studenters læring som, i motsetning til tradisjonelle eksamener, fremmer dybdelæring (jmf undersøkelser vist til i kap 3.4). I følge de samme undersøkelsene krever tilrettelegging for dybdelæring blant annet undervisningsmetoder som legger opp til langvarig engasjement. Dette ivaretas ved at læringsprosessen er i fokus ved arbeid med denne type mappe.

Læringsprosessen er altså knyttet til arbeidet med innholdet i mappe som lærings- og vurderingsform. Med bakgrunn i sosiokulturelt perspektiv på læring, kan man hevde at samarbeid som pågår over tid blir en viktig arbeidsform, fordi dette fordrer deltakelse i ulike fellesskaper. Å samarbeide i grupper kan være en måte å organisere undervisningen på som ivaretar dette. Ulike perspektiver blir utforsket og drøftet i fellesskap, i tillegg til at studentene får vurdert arbeidene underveis i prosessen. Betydningen refleksjon og metakognisjon har for læring, blir ivaretatt av å bruke formativ vurdering som læringsstrategi. Som grunnlag for vurdering og tilbakemeldinger, er dokumentasjonen av arbeidet vesentlig. Dysthe, Hertzberg og Hoel (2000) hevder skrijving som arbeidsmåte og vurderingsgrunnlag er vanlig i de fleste fag i høyere utdanning. Skrijving er i seg selv en viktig læringsstrategi, hevder Wittek (2003). I tillegg er det i arbeids- og samfunnslivet økte krav til skriveferdigheter. Flere må kunne uttrykke seg skriftlig for flere mottakere enn tidligere, blant annet gjennom e-post (Dysthe, Hertzberg og Hoel 2000). Å arbeide med skriftlige oppgaver i grupper når man jobber med mappe, kan derfor være en måte å tilrettelegge for læring.

3.7.1 Skrijving som arbeidsmåte

Å skrive faglige tekster er en egen sjanger innen academia, og blir ansett som en nødvendig del av den opparbeidete studiekompetansen til en student. Videre er skrijving en viktig læringsstrategi av flere grunner. Å skriftliggjøre tanker innebærer at man kan gå tilbake til det som er skrevet, omformulere, rekonstruere tanker, se nye og annerledes sammenhenger og få nye assosiasjoner. Man kan også se mangler ved den teksten man allerede har skrevet og endre denne til det bedre. Summen av dette kan føre til ny erkjennelse og innsikt (Dysthe,

Hertzberg og Hoel 2000). Løkensgard Hoel (2002:127) viser til at skriving kan være en viktig støtte i tenke- og læringsprosessen, fordi man kan '(...) etterspore tanken, leite han opp att, utvikle han vidare'. Dysthe, Hertzberg og Hoel (2000) kaller dette *retrospektiv strukturering* og hevder det er nødvendig for å komme videre i tankeutviklingen. Skriving er altså et hjelpemiddel i tenke- og læringsprosessen. Skriving har verdi for frigjøring av refleksjon, hevder Bereiter og Scardamalia (1987) og viser til Piagets refleksjonsbegrep. Refleksjon handler om prosessen hvor utvikling av kunnskap av høyere orden skjer i et dialektisk samspill med kunnskap av lavere orden. Dette samspillet kan blant annet komme til uttrykk i individets skriving.

Skriving bidrar også til at man internaliserer kunnskap, fordi vi kontinuerlig er i et fagområde hvor vi ser etter sammenhenger, prøver ut ulike tankerekker, stiller kritiske spørsmål og leser litteratur som er relevant for skrivingen (Dysthe, Hertzberg og Hoel 2000). I løpet av skriveprosessen er kunnskapen i et felt større etter å ha skrevet en oppgave. I et sosiokulturelt perspektiv er språklige prosesser vesentlig for læring og utvikling. I tillegg er internalisering, både gjennom språk og handling, vesentlig i utviklingen av kunnskap. Språket er både ytre og kommunikativ tale, samtidig som denne retter seg innover og fungerer som det Vygotsky (1978) kaller en indre tale, som refererer til tanken. I møte med andres tanker og refleksjoner, for eksempel ved å arbeide med gruppeoppgaver, åpner dette for felles kunnskapsutvikling. I et sosiokulturelt perspektiv er nettopp dette viktig for læring. Slik sett kan skriving være en viktig læringsstrategi.

Skriving er kanskje først og fremst forbundet med å være en individuell prosess. Men skriving er også en sosial aktivitet fordi teksten har en eller flere lesere. Dette kan være med på å forme og påvirke teksten på en positiv måte, fordi man har leserne i tankene når man skriver. På den måten lærer man også gjennom å skrive (Dysthe, Hertzberg og Hoel 2000). Man lærer gjennom å skrive en tekst selv, men også gjennom å vurdere andres arbeider. Å åpne opp for å få formative vurderinger på egne arbeider underveis i skriveprosessen, åpner opp for å få konstruktiv kritikk og tilbakemeldinger. På bakgrunn av dette, revurderer man teksten, omformulerer og utvikler teksten. Det sosiokulturelle slektskapet mellom tenkning og kommunikasjon (Vygotsky 1962), understreker også betydningen av deltakelse gjennom kommunikasjon har for læring. Det er gjennom slik deltakelse at individene kan ta til seg nye måter å tenke, resonnere og handle på (Säljö 2001). Å samarbeide om et felles skriftlig arbeid, kan derfor være en arbeidsform som ivaretar dette.

3.7.2 Med- og selv vurdering

Tendenser i internasjonal universitetspedagogikk viser at det er blitt vanlig at studenter vurderer eget og andres arbeid (Falchikov og Goldfinch 2000). Dette inngår i en økt vektlegging av betydningen av studenters bevissthet om, refleksjon over og evne til vurdering av eget og andres arbeid (Lauvås og Jacobsen 2002, Dysthe og Engelsen 2005). Wittek (2002:41) hevder vurdering av egen kompetanse er et viktig fordi hyppig og vedvarende endring er trekk ved samfunnet. Hun sier at 'Evnen til å evaluere sin egen kunnskap kontinuerlig i forhold til kunnskapsutviklingen på området, blir derfor en vesentlig kompetanse. Likeledes blir det et kvalitetstrekk å kunne foreta realistiske vurderinger av egen yteevne i forhold til de stadig skiftende oppgavene man står ovenfor'.

I selv vurdering vurderer studenten sitt eget arbeid, i medvurdering vurderer medstudenter hverandres arbeid og/eller at lærer vurderer. Det har imidlertid ikke vært en tradisjon ved høyere utdanning at studenter på denne måten får økt påvirkning og innvirkning på vurderingsarbeidet, og derfor representerer dette noe nytt innen vurderingsformer i høyere utdanning. Når studenter vurderer hverandres arbeid, involverer dette utvikling av felles kunnskapskonstruksjon ved bruk av språket. Vurderinger som dette fremmer læring, noe Falchikov og Goldfinch (2000) hevder er en god grunn til å introdusere medvurdering i høyere utdanning.

At studenter vurderer sitt eget og/eller andres arbeid, kan medføre konsekvenser for den summative og endelige vurderingen. Studentene blir involvert i vurderingen av sine egne arbeider og andres, og får derfor også et inntrykk av at deres vurdering er av betydning for resultatet og læringsutbyttet for den enkelte. Når selv- og medvurdering er viktig, må det også inngå som del av den summative vurderingen, hevder Lauvås og Jacobsen (2002). I tillegg skriver de at hvis det er slik at studenter vurderer egne arbeider, kan ikke den summative vurderingen utelukkende bestå av vurderinger gjort av andre. Når studenter får reell påvirkningsmulighet på sin egen læringsprosess gjennom selv- og/eller medvurdering av andres arbeid, kan dette bare virke troverdig hvis det blir tatt med i den summative vurderingen.

I tillegg vil inkludering av studentene i vurderingsprosessen, sette fokus på en tydeliggjøring av hvilke kriterier som ligger til grunn for vurderingen. Den som vurderer, må vite i forhold

til hva det er hun skal vurdere. Forutsetningen for å forbedre en oppgave, er at man kan identifisere og kjenne igjen oppgavens svake og sterke sider (Dysthe, Hertzberg og Hoel 2000). Derfor må kriteriene være synlige og uttrykte, både for studenter og lærere. Dette er riktignok ikke en tendens i høyere utdanning. Lærere i høyere utdanning har ofte en implisitt forståelse av hvilke kriterier som er gjeldende (Wittek og Dysthe 2005). Baume (2002) trekker frem en rekke fordeler med eksplisitte kriterier, blant annet at det blir tydelig hvilke kvaliteter som blir verdsatt og belønnet. Studentene vet hva som forventes av dem, og hva de må mestre for å oppnå gode karakterer. I tillegg gir det lærerne klare retningslinjer for undervisning, og sensorer og lærere har et felles vurderingsgrunnlag å forholde seg til. På den annen side kan tydelige vurderingskriterier overstyre det 'faglige skjønnet'. Hvis kriteriene blir for detaljerte og styrende, kan rommet for faglig skjønn reduseres. Dette kan igjen '... legge en demper på det nyskapende potensialet i kunnskapsutviklingen' (Wittek og Dysthe 2005:141).

Selv- og medvurdering av studentarbeider kan også ha en pragmatisk side. Som et ledd i masseutdanningstendensen, har antall studentkull vokst betraktelig de siste årene (jmf kap 3.2). Dette har medført at mange lærere har et stort antall studentarbeider å gi tilbakemelding til (Hinett og Thomas 1999). Det kan derfor være arbeids- og tidkrevende for den enkelte lærer å gi tilbakemelding til alle studentene. I ytterste konsekvens kan dette bety at tilbakemeldingene blir korte og lite utfyllende, fordi tidsrammen lærerne har begrenser hvor mye tid læreren disponerer til tilbakemeldinger. Dette kan oppleves lite hensiktsmessig for den enkelte student. Med selv- og medvurdering kan noe av lærerens arbeidsbyrde bli avlastet. Noen vil hevde dette er den eneste grunnen for å bruke medstudenters respons på hverandres arbeider, fordi læreren ikke har ressurser nok til å rette alle arbeidene. Noe av lærerens arbeidsmengde blir enkelt sagt flyttet over på studentene. Hinett og Thomas (1999:9) trekker imidlertid frem at '...the underpinning rationale of self- and peer-assessment is that it helps the learner to understand the formal requirements of learning and offers the opportunity for dialogue and feedback about progress'. Begrunnelsen læringsmessig er altså at selv- og medvurdering kan hjelpe studenten i hennes læringsprosess.

Selvvurdering handler om at studenten kan opparbeide seg innsikt i og bevissthet om sin egen læringsprosess. Ved å vurdere sine egne arbeider og oppgaver, får man oversikt over hva som kan forbedres. Slik refleksjon er vesentlig for utvikling av metakognitive ferdigheter (Taasen, Havnes og Lauvås 2004). Samtidig understreker Säljö (2002) at læring

forutsetter at en mer kompetent person griper inn i en læringsprosess. Dette kan sees i sammenheng med prinsippet om sonen for nærmeste utvikling, jmf. kap 2.1. Overlater man til studentene å vurdere egne og andres arbeider, kan læringsutbyttet for den enkelte student i følge prinsippet om sonen for nærmet utvikling være begrenset. Imidlertid er studentgrupper sammensatte grupper, hvor kunnskapsnivå og faglig modenhet kan variere. Praktisk kan dette bety at medvurdering kan gi slik støtte. Organisatorisk kan dette være en utfordring, fordi lærer i forkant av vurderingen må avdekke kompetansenivået til studentene. Deretter må hun tilrettelegge for at hver student vurderer et arbeid som ligger under eller over deres kompetansenivå. Det pragmatiske argumentet om å 'spare' læreren for arbeid ved å bruke medvurdering, kommer da til kort.

Formativ vurdering er nytt ved mappe som vurderingsform, og kan konkretiseres ved å bruke selv- og medvurdering i arbeidet med mappe. Fordi selv- og medvurdering har fordeler fordi den kan forbedre læring (Falchikov og Goldfinch 2000), kan dette læringspotensialet utnyttes, både for den som vurderer og forfatteren av arbeidet. Mappen blir på denne måten også et redskap for læring.

4.0 METODE

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for metodiske tilnærminger og betraktninger til oppgavens empiriske undersøkelse. Først vil jeg kort skissere det vitenskapsteoretiske utgangspunktet for oppgaven. Så vil jeg si noe om både kvalitativ og kvantitativ metode og hva som skiller disse, med vekt på den kvalitativa tilnærmingen. Deretter vil jeg ta for meg det kvalitative forskningsintervju, så utvalg, deretter om intervjuguiden og gjennomføring av intervjuene og bearbeiding og analyse. Til slutt blir undersøkelsenes vitenskapelighet vurdert.

4.1 Vitenskapsteoretisk ramme

Empirisk forskning er basert på generelle vitenskapsteoretiske perspektiver på hva kunnskap er, og hvordan kunnskap genereres ved bruk av ulike empiriske metoder (Lund 2002).

Vitenskapsteori handler om å konstruere kunnskap om fenomener i verden. Dette er det vanlig å definere i induktiv og deduktiv virksomhet. Disse er overordnet de konkrete forskningsmetodene (Kvernbekk 2002). Induktive slutninger er basert på tilfeller sluttet fra det spesifikke til det generelle, og man slutter seg derfor til det som er ukjent eller usett (Kvernbekk 2002). Induktivt brukes data og empiri til teoribygging, mens deduktivismen bruker data og empiri til teoritestning. Induktivister begynner teoridannelse med erfaringer og observasjoner som man trekker slutninger og generaliseringer på bakgrunn av.

Teoridannelse og kunnskap begynner altså med erfaringer og data. Deduktive slutninger går fra det generelle til det partikulære, og er logisk gyldige. Data og empiri brukes til teoritestning, som tilsier at vitenskap begynner med teori for så å bli testet empirisk. Popper (1963) karakteriserte dette som falsifikasjon, det vil si at påstander og hypoteser lar seg avkrefte av data. Han hevdet at data i seg selv er teorifri, og lar seg derfor observere rent objektivt. Han hevdet videre at det er nettopp dette som avgjør skillet mellom vitenskap og ikke-vitenskap, og kalte dette demarkasjonskriteriet. En påstand eller hypotese som lar seg falsifisere av data er vitenskapelig. Poppers³ tese om deduksjon fra faktafri teori, har hatt

³ Poppers tese om teorifri observasjon ble senere nyansert av ham selv. Han mente at vitenskap begynte med observasjoner, men at de til en viss grad var påvirket av teori. Observasjon var alltid selektiv og formet av observatørens tidligere kunnskap og erfaringer (Alvesson og Sköldberg 1994, Kvernbekk 2002).

sterk innflytelse i vitenskapsteorien. I moderne vitenskapsteori, har man gått bort fra oppfattelsen av at empiri er teorifri (Alvesson og Sköldberg 1994). Hansons tese har hatt stor betydning i forhold til dette. Han hevdet at observasjoner alltid var teoriladet, fordi de har teoretiske elementer i seg (Kvernbekk 2002).

I forskningspraksis kan det vitenskapsteoretiske utgangspunktet være mer nyansert og komplekst enn slik som distinksjonen mellom deduktiv og induktiv virksomhet blir forklart her. For eksempel forklarer Alvesson og Sköldberg (1994) også begrepene induksjon og deduksjon, men presenterer i tillegg en tredje vitenskapelig fremgangsmåte som verken er rent induktiv eller rent deduktiv: 'Abduktion utgår från empiriske fakta likesom induktionen, men avvisar inte teoretiske förföreställningar och ligger i så måtto närmare deduktionen' (Alvesson og Sköldberg 1994:42). Abduksjon avviser altså ikke at førforestillinger som forskeren har kan prege forskningsarbeidet, fordi mennesket alltid har med seg tidligere erfaringer og kunnskap de har ervervet seg. Fordi forskning er en menneskelig aktivitet som innebærer menneskelig intellekt, interesser, ressurser, relasjoner og intensjoner (Kvernbekk 2002), er det vanskelig å hevde at forskeren har et objektivt forhold til empiri og data. I stedet ønsker forskeren å tilstrebe en bevissthet og refleksjon i forhold til de førforestillingene man har. På den måten utelukker man ikke at tidligere erfaringer og kunnskap kan ha en påvirkning på det forskningsmessige utgangspunktet, og utfordringen blir å forholde seg kritisk til dette. I hermenutikken blir førforståelse brukt for å uttrykke det samme prinsippet, hvor menneskers forventninger, oppfatninger og teoretiske bakgrunn påvirker det vi observerer (Kvernbekk 2002). Med et abduksjonsutgangspunkt, vil analyser av empiri kombineres med tidligere teori, og i forskningsprosessen skjer en alternering mellom teori og empiri. Dette skjer suksessivt, og tolkes i lys av hverandre (Alvesson og Sköldberg 1994).

4.2 Sosialkonstruktivisme

Det vitenskapsteoretiske utgangspunktet for denne oppgaven er sosialkonstruktivisme. Grovt sett er sosialkonstruktivisme en fellesbetegnelse for en rekke nyere teorier om kultur og samfunn (Winther Jørgensen og Phillips 1999). Sosial konstruktivisme er redgjort for og problematisert av mange med ulike teoretiske siktemål. I tillegg har perspektivet oppstått med bakgrunn i, og blitt påvirket av flere disipliner og intellektuelle tradisjoner⁴. Å definere sosialkonstruktivisme betyr derfor å ta et valg og dermed utelukke andre definisjoner og problematiseringer rundt begrepet. En enkelt og felles definisjon vil vanskelig være adekvat for alle som kaller seg sosialkonstruktivister (Burr 1995), men allikevel har de enkelte elementer til felles. Burr (1995:3-5) nevner fire slike felles karakteristika, og hevder disse er '...things you would absolutely have to believe in order to be a social constructionist'. Disse er:

1. En kritisk holdning til selvfølgelig kunnskap. I motsetning til klassisk empirisme og positivisme hvor konvensjonell kunnskap er basert på objektive observasjoner av verden, handler sosialkonstruktivisme om å være kritisk til denne ideen. Kunnskap om verden kan ikke umiddelbart og uten refleksjon forstås som objektive sannheter. Virkeligheten er et produkt av vår måte å kategorisere verden på. Derfor må vi innta en kritisk holdning til våre antagelser, forestillinger og kategorier i forhold til hvordan verden eksisterer.
2. Historisk og kulturell spesifisitet/betingelse. Som mennesker er vi grunnleggende sosiale og kulturelle individer. Hvordan vi forstår verden, hvilke kategorier vi bruker og hvilke forestillinger vi har, er alltid kulturelt betinget og relative. Forståelsen av verden er både et produkt av, og betinget av kulturen og historien. Derfor kan vi

⁴ I den sosiologiske boken 'Den samfunnskapte virkelighet' fra 2000, argumenterer forfatterne Berger og Luckmann for at mennesket skaper og deretter opprettholder alle sosiale fenomen gjennom sosiale praksiser. I psykologi var antakelsen at all kunnskap er historisk og kulturelt betinget, og at forskning derfor må utvides og omhandle mer enn det individuelle. De sosiale, politiske og økonomiske områder var også nødvendig for en tilstrekkelig forståelse av utviklingen av det sosiale livet (Gergen 1973). Postmodernismen har også hatt betydning for sosial konstruktivismen på flere områder. Blant annet er tanken om at mennesker sameksisterer i en verden hvor det finnes et utall varierende måter å leve på, og at disse er situasjonsavhengig (Burr 1995). Foucault, fransk filosof, anser også kunnskap som historisk og kulturelt betinget (f.eks 1972).

heller ikke ta det for gitt at vår oppfating og forståelse av verden er nærmere sannheten enn andre måter å forstå verden på.

3. Kunnskap opprettholdes av sosiale prosesser

Kunnskap konstrueres mellom mennesker i alle typer sosiale interaksjoner, men spesielt gjennom språket. I hverdagslivet og i de ulike praksisfellesskapene mennesker ferdes i, blir meninger og kunnskap delt og utviklet, og forhandlet om. Hva som anses som sant er derfor et produkt av de sosiale prosesser og interaksjoner som mennesket til enhver tid befinner seg i. På den måten er også sannhet utsatt for konstant revisjon.

4. Sammenheng mellom kunnskap og sosiale handlinger. Fordi kunnskap konstrueres sosialt på samme tid som det er kulturelt betinget, er resultatet ulike sosiale verdensbilder. Dette igjen fører til forskjellige sosiale handlinger. Ulike konstruksjoner av verden opprettholder derfor noen mønstre av sosial handling og ekskluderer andre.

I sosialkonstruktivismen er språket særlig viktig for konstruksjonen av kunnskap og mening. Dette har sammenheng med at det er gjennom språket individets tanker får komme til uttrykk. Språk er grunnleggende sosialt, både i sosiale prosesser hvor meningsutveksling er målet, men også fordi språket har en særskilt rolle i forhold til vår oppfattelse av oss selv som mennesker. G.H. Mead, som kan sies å være en forgjenger og bidragsyter til det vi i dag kjenner som sosialkonstruktivisme⁵, grunnla begrepet symbolsk interaksjonisme i boken 'Mind, Self and Society' (1976). Dette handler blant annet om hvordan mennesket gjennom språket konstruerer sin egen og hverandres identiteter gjennom sosiale interaksjoner. Meningsskapning skjer i sosial interaksjon og dialog med andre (Gynnild 2003, Dysthe og Engelsen 2005), og fungerer på den måten som en adgang til og representasjoner av virkeligheten. Winter Jørgensen og Phillips (1999:17) sier det slik: 'Ved hjelp af sproget skaber vi repræsentationer af virkeligheden, som aldrig bare er spejlinger af en allerede eksisterende virkelighed-repræsentationene er med til at skabe den'. Dette betyr ikke at

⁵ G.H Meads (1976) teori om individet og dets forhold til omgivelsene, betegnes som sosialbehaviorisme. Mead legger opp til en behaviorisme fordi individet og omgivelsene påvirker hverandre gjensidig, og er gjensidig avhengig. Det er derfor en relasjon mellom stimulus og respons. Men i motsetning til behavioristene, ignorerer ikke Mead individets erfaring, i tillegg til at han fremhever at menneskets handlinger og mening alltid har sitt utspring i en sosial situasjon.

virkeligheten er ikke-eksisterende, men den får først mening gjennom språket. Mead (1976) kaller dette signifikant kommunikasjon, som betyr at mennesket gjennom språket utvikler mening om seg selv og omgivelsene. Tilegnelse av språk skjer i følge Mead (1976) også alltid i en kulturell kontekst.

4.3 Kvantitativ og kvalitativ metode

Kvantitativ metode knyttes tradisjonelt til den vitenskapsteoretiske tradisjonen positivisme. Denne bygger på en antagelse om at all kunnskap er basert på det observerbare. Forskeren foretar objektive målinger. Metoden brukes ofte innenfor naturvitenskapen, hvor vekt på kvantifisering og måling av data er sentralt. Grovt sagt vil man innenfor kvantitativ forskning karakterisere data som uttrykkes i tall- og/eller mengdetermer, hvor hensikten er å få en representativ oversikt og gjøre statistiske generaliseringer. Innsamling av data skjer strukturert, for eksempel ved strukturert observasjon eller spørreskjema. Analyse og tolkning av data foregår etter at datainnsamlingen er over, og forskerens forhold til kilden er preget av avstand og selektivitet.

Kvalitativ metode knyttes særlig til samfunnsvitenskapene, med vektlegging av en helhetlig forståelse av relasjonen mellom mennesker og verden. Gjennom fortolkning av handlinger ønsker man å få tak i meningsinnholdet i feltet man studerer (Kruuse 1996). Man ser altså etter dypere mening enn det man kan observere fordi man tror at hendelser, mennesker og relasjoner ikke kan forstås bare gjennom umiddelbar observasjon. Forskere som bruker kvalitativ metode legger stor vekt på kontekst og situasjoner, og studerer ofte enkeltsituasjoner, organisasjoner eller institusjoner (Strauss 1987). Kvalitative metoder skal gjerne forstå virkeligheten slik den erfares av de personene forskeren studerer. I kvalitativ forskning benyttes ofte ustrukturerte teknikker, for eksempel åpne spørsmål i et intervju eller deltakende observasjon. Dette står i motsetning til kvantitativ forskning hvor statistiske prosedyrer for innsamling av data er vanlig. I kvalitativ forskning er forholdet mellom forsker og kilden ofte preget av nærhet og åpen interaksjon, samtidig som forskeren forholder seg til kilden med en viss sensitivitet. I kvalitativ metode spiller altså forskeren en sentral rolle, også fordi analyse og tolkning foregår parallellt med innsamlingen av data. Også i kvalitativ forskning kan dataene kvantifiseres, men selve analysen er av kvalitativ art (Strauss og Corbin 1990).

Det er uenighet om hva som skiller kvalitativ og kvantitativ metode, og om det er nødvendig med et skarpt skille. Begge metodene har fordeler og ulemper, og avspeiler ulike metodiske tilnærminger å forstå virkeligheten på. Mens kvantitative metoder kan virke objektiviserende og ha et overflatisk forhold til virkeligheten, kan kvalitative metoder være upresise.

Allikevel egner begge metodene seg til å belyse flere sider av virkeligheten, og de kan supplere hverandre (Kruuse 1996, Grønmo 1998). Hvis man anvender både kvalitativ og kvantitativ metode, kalles dette metodetriangulering. Dette kan bidra til at forskeren får tak i flere sider av forskningsproblemet, noe som kan bidra til at resultatene blir mer nyanserte (Jensen 1991). Metodetriangulering kan brukes bare kvalitativt også, for eksempel ved å kombinere intervju med observasjon. Grønmo (1998) viser til konkrete eksempler på hvordan kombinere ulike strategier av kvalitative og kvantitative data, og argumenterer for at denne løsningen kan bidra til at svakheter ved en tilnæringsmåte veies opp av den andres sterke sider. Derfor står ikke de to tilnærmingene i motsetning til hverandre, men har heller et komplementært og gjensidig forhold. Dette kan også gi fordeler i forhold til grad av generalisering og validitetsspørsmål knyttet til forskningsproblemet.

I denne oppgaven brukes det sosialkonstruktivistiske perspektivet som vitenskapsteoretisk utgangspunkt for å drøfte oppgavens problemstilling og empiriske del. Vektleggingen av språket i dette perspektivet får konsekvenser for egen forskerpraksis. I følge Burrs karakteristika (se s.37-38), erkjenner sosialkonstruktivister at erfaringer og kunnskap ikke er nøytrale og objektive, men produkter av våre klassifiseringer og måter å kategorisere verden på. Sammenhengen mellom kunnskap, sosiale prosesser og handlinger er også viktig. Når verden på denne måten består av sosiale konstruksjoner, vil tilgangen til virkeligheten derfor gå gjennom språket (Winther Jørgensen og Phillips 1999). Gjennom samtale med informantene vil jeg som forsker få tilgang til deres kunnskaper og refleksjon rundt mappesom lærings- og vurderingsform. I møtet med informantene var det viktig for meg som forsker å være kritisk til mine egne antagelser om mappe som lærings- og vurderingsform, som trolig var påvirket av teori jeg hadde lest på emnet før gjennomføring av intervjuene.

Etter min mening ville en kvalitativ tilnærming derfor passe best for å utforske dette, og det kvalitative forskningsintervjuet, med samtalen som utgangspunkt, ble valgt som metode.

4.4 Det kvalitative forskningsintervju

Det finnes få standardiserte regler for gjennomføring av det kvalitative intervju, og svært få, om noen, felles prosedyrer. Dette medfører at forskeren må ta visse metodologiske valg på stedet, under intervjusituasjonen. På bakgrunn av dette, eksisterer det mange ulike fremgangsmåter. Dette kan være en styrke ved det kvalitative forskningsintervju, fordi ulike forskere fanger opp forskjellige aspekter ved virkeligheten. En annen styrke ved intervju som metode kan være at man gjennom å intervju flere personer, fanger opp mangfoldet og variasjoner i menneskers oppfatninger om et tema (Kvale 2004).

Kvale (2004) hevder at forskningsintervjuet er basert på en hverdagslig samtale, men avviker fra dette fordi den er en faglig konversasjon. Et intervju sier han '... har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene' (ibid:21). Forskeren definerer og kontrollerer situasjonen, og det er derfor ikke en likeverdig relasjon. I tillegg er det forskeren som presenterer temaet for intervjuet, og som på forhånd har definert temaområder og spørsmål. På den måten har samtalen en viss struktur og hensikt. Hvor mange og hvor detaljerte spørsmål, og i hvilken grad forskeren styrer intervjuet, kommer an på hvilken type intervju hun bruker. I ustrukturerte eller utforskende intervjuer, styrer forskeren samtalen i minst mulig grad, men har temaområder klart formulert på forhånd. Temaområdene har gjerne klar tilbakeføring til problemområdet til forskeren. I den grad forskeren har spørsmål oppstilt på forhånd, er de lite styrende for prosessen. Spørsmålene er åpne og legger i liten grad føringer for hvilke svarmuligheter intervjupersonen kommer med. I strukturerte eller hypotesetestende intervjuer derimot, har forskeren en klar plan om hvilke spørsmål som skal stilles og en klar formening om når spørsmålene skal stilles. Ved slike lukkede spørsmål, må intervjupersonen forholde seg til spørsmål med klare alternative svar (Kvale 2004).

Ved valg av kvalitativt forskningsintervju hadde jeg som forsker et ønske om å studere informantenes opplevde virkelighet om mappe som lærings- og vurderingsform. For best mulig å legge til rette for dette, valgte jeg ustrukturert intervju. Tanken er at gjennom samtale, som i liten grad skulle være styrende fra min side, vil informantenes perspektiver på hvordan de selv opplever mappe, komme til uttrykk. I samtalen mellom jeg som forsker og intervjuperson, oppstår forståelsen gjennom symbolske og verbale uttrykk. Under samtalen er forskeren interessert i å få tak i den bakenforliggende meningen og budskapet i de verbale

uttrykkene. Samtalen er en dialektisk prosess hvor både forsker og intervjupersonens forforståelse blir utvidet og revidert i løpet av intervjuet. Intervjuet kan føre til en forandring hos både forskeren og intervjupersonen, det kan åpne for ny refleksjon, ny selvinnsikt og avdekke holdninger og verdier knyttet til forskningstemaet. Etter intervjuet utarbeider forskeren strukturer og meningsrelasjoner som ikke umiddelbart er synlig i teksten (Kvale 2004). Men som forsker kan jeg ikke utelukke at som deltaker i en sosial kontekst som det kvalitative intervjuet er, vil atferden, forestillingene og oppfatningene til både forsker og informant bli gjensidig påvirket (Phillips 1992). Forskeren har alltid en eller annen posisjon i forhold til temaområdet, og den posisjonen er med på å bestemme hva hun kan se, og hva hun legger frem som resultater. Jeg kan derfor ikke utelukke at teori jeg hadde lest før gjennomføring av intervjuene, påvirket hvordan jeg har gjennomført forskerprosessen. Winther Jørgensen og Phillips (1999) hevder at det å se verden gjennom en bestemt teori, er viktig for å fremmedgjøre seg fra noen av sine selvfølgheter og stille andre spørsmål til materialet enn det man kan gjøre utfra en hverdagsforståelse. Fordi jeg som student har tatt del i undervisning hvor mappe ble brukt, var det viktig for meg å lese teori for å distansere meg fra min forforståelse på emnet. Teori kan bidra til at mine egne erfaringer og oppfatninger om et tema blir utfordret, og kan åpne opp for nye spørsmål (Nerland 2003). I sosialkonstruktivisme er det nettopp viktig å stille seg kritisk til egne oppfatninger og antagelser (jmf. kap 4.2).

I kvalitativt forskningsintervju kan spørsmål forskeren stiller være ledende. Dette kan også intervjuerens verbale og kroppslige uttrykk og respons. Disse kan fungere som positiv eller negativ forsterkning på svar, som igjen kan påvirke svarene på andre spørsmål (Kvale 2004). Dette sammenfaller med mitt utgangspunkt som forsker vitenskapsteoretisk, fordi jeg anser intervjuet som en samtale hvor data oppstår i relasjonen mellom intervjueren og intervjupersonen. Den sosiale virkeligheten oppstår ikke uavhengig av forskeren, og heller ikke av intervjupersonen. Begge påvirker samtalen, men forskeren har ansvar for å stille spørsmål som leder i retning av ny, troverdig og interessant informasjon (Kvale 2004).

I en artikkel utgitt i 2005 inntar Kvale et mer kritisk standpunkt til det kvalitative forskningsintervju sammenliknet med Kvale 2004, som beskrevet ovenfor, gjør. I artikkelen fra 2005 drøfter han maktdynamikker som kan oppstå i et intervju, og hvordan slik dynamikk kan være manipulativ og utnyttende. Intervjuet som metode er en en-veis dialog, hevder han, hvor forholdet mellom forskeren og intervjupersonen er hierarkisk og

asymmetrisk. Dette begrunner han med at forskeren har monopol på fortolkningen av intervjuet. Intervjuet er heller ikke en dialog mellom to likeverdige mennesker fordi det er forskeren som legger premissene for intervjuet. Intervjuet er også en instrumentell dialog, fordi forskerens hensikt er å sørge for beskrivelser og refleksjoner som forskeren deretter tolker i forhold til hennes forskningsinteresser. Det siste punktet han drøfter, er at intervjuet kan ha en skjult agenda. Forskeren kan ha et ønske om å erverve informasjon uten intervjupersonens bevissthet om det.

Jeg finner det nyttig å vise til denne artikkelen fordi jeg ikke kan utelukke at faktorene han nevner kan ha hatt en betydning i intervjuene jeg gjennomførte. Selv om jeg på denne måten retter oppmerksomhet mot eventuelle maktrelasjoner som kan ha oppstått i intervjuene, betyr ikke dette at det er et argument mot verdien av intervju som metode i kvalitativ forskning. Det kan snarere implisere en varsomhet i forhold til oppfatningen om at det kvalitative intervju er en autentisk og demokratisk dialog. Fokuset bør heller rettes mot en varsom analysering av maktdynamikken i ulike former for intervjuer, og på grunn av det, muligheten for etiske overskridelser (Kvale 2005).

Fordi Kvale (2005) hevder intervjueren i utgangspunktet har gode intensjoner og en velmenende innstilling til intervjuet, mener han dette blir overskyggende i forhold til bevisstheten om maktrelasjoner som kan oppstå. Derfor er det mulig dette var gjeldende for meg som forsker. Intervjupersonene har på sin side også mulighet til å påvirke intervjusituasjonen. For eksempel kan de velge å ikke svare på et spørsmål eller snakke om noe helt annet enn intervjueren spør om. I tillegg kan intervjupersonene i noen tilfeller sjekke tolkninger ved å gjennomlese tolkninger og sitater mottatt av forskeren etter dette er ferdig. På den måten blir også forskerens dominans over intervjupersonen redusert. Dette ble derimot ikke gjort i min undersøkelse. Kvale (2005) sier forøvrig at dette er lite vanlig, fordi få forskere ønsker at intervjupersonene skal ha det siste ordet i forhold til tolkninger av undersøkelsens funn.

Kvales (2005) utgangspunkt for diskusjonen av maktrelasjonen i intervju, er at intervju refereres til som en dialog. Dialog er en konversasjon mellom to likeverdige partnere. I min drøfting av det kvalitative forskningsintervju, bygger jeg derimot på Kvales definisjon fra 2004, hvor intervjuet blir beskrevet som en faglig samtale. Selv om dialog og samtale er nært beslektet, mener jeg en faglig samtale er av en noe annen karakter enn en dialog.

4.5 Utvalg

Informantene i denne oppgaven er alle ansatt i vitenskapelige stillinger ved Universitetet i Oslo. De har alle høyere utdanning, og de har erfaring med bruk av mappe som lærings- og vurderingsform. Det kan være både positive og negative sider ved å bruke akademikere som informanter. Hammersley og Atkinson (1996) hevder at bruk av erfarne informanter er positivt fordi de lett forstår hva intervjueren er ute etter. På den måten kan de bidra med informasjon som intervjueren ellers ikke ville fått tak i. På den andre siden kan det være problematisk å bruke erfarne informanter fordi de i for stor grad analyserer og trekker slutninger selv. Dette er normalt forskerens oppgave. Jeg kan derfor ikke se bort fra at dette kan ha påvirket analyseringen og bearbeidingen av intervjuene.

Da jeg begynte arbeidet med å få tak i informanter, undersøkte jeg først Universitetets hjemmesider med den hensikt å kartlegge hvilke fakulteter som brukte mappe. Det var det viktigste kriteriet mitt, og helt avgjørende for utvalg av informanter. For å belyse problemstillingen min, var det viktig at informantene brukte Classfronter i undervisningen. Dette begrenset tilgangen til informanter noe. De jeg fant som kunne være relevante, kontaktet jeg på e-post. De som ga positiv respons, kontaktet jeg og presenterte meg selv og tema for undersøkelsen nærmere. Deretter sendte jeg et informasjonsskriv (se vedlegg 1) på e-post med utfyllende informasjon om taushetsplikt og godkjenning fra Personvernet for Forskning (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste). I tillegg var det vedlagt en samtykkeerklæring som jeg ba informanten ta med seg underskrevet på intervjudagen (se vedlegg 1).

4.6 Intervjuguiden og gjennomføringen av intervjuene

En styrke ved kvalitativ forskning slik jeg ser det, er muligheten til å få frem ulike mennesker forskjellige syn og perspektiver på det samme temaet. På bakgrunn av det hadde jeg formulert spørsmål til intervjuguiden på forhånd, men hadde ingen ønske om at spørsmålene skulle være styrende for intervjuprosessen. Spørsmålene var åpne slik at informantenes svarmuligheter ikke i utgangspunktet var begrenset. Åpne spørsmål overlater også til intervjupersonen selv å sette ord på sentrale ord og begreper knyttet til mappe som lærings- og vurderingsform. Jeg ville heller ha muligheten til å følge opp informantenes svar

under intervjuet ved å bygge videre på det de sa. For eksempel stilte jeg spørsmål som 'Kan du utdype det?' og 'Hva er tankene dine om det?' underveis i intervjuet for å få frem deres betraktninger og tanker. I likhet med Kvale (2004) mener jeg slike spørsmål oppmuntret informantene til å sette ord på sine egne synspunkter og erfaringer. Geertz (1973 i Kvale 2004) kaller dette 'thick descriptions', fordi forskeren inviterer intervjupersonen til å artikulere ved hjelp av egne ord, noe som sikrer et rikt datamateriale med bruk av eksempler, metaforer og fortellinger. En strukturert intervjuguide ville begrenset dette alternativet, fordi jeg da måtte følge og stille spørsmålene i en bestemt rekkefølge. Selv om jeg hadde formulert spørsmålene i intervjuguiden på forhånd, ble enkelte delvis omformulert under intervjuene. Enkelte ganger konstruerte jeg helt nye spørsmål. Dette skyldes delvis det informantene sa, fordi jeg forstod at svarene på spørsmålene jeg stilte ikke dekket det jeg ville ha belyst. I tillegg ble noen spørsmål omarbeidet til mer ledende spørsmål underveis i intervjuene. Kvale (2004) hevder at det styrker reliabiliteten til det kvalitative intervju fordi jeg på den måten sjekker intervjuens pålitelighet. Ledende spørsmål kan også fungere som virkemiddel for å verifisere intervjuers tolkninger. På den andre siden kan ledende spørsmål føre til at informanten svarer det hun tror forskeren vil at hun skal svare. Reliabiliteten på intervjuet blir da svekket. For å motvirke dette må forskeren forholde seg kritisk til egne fordommer og eget ståsted, og være bevisst når de ledende spørsmålene stilles.

Spørsmålene i intervjuguiden oppstod på bakgrunn av tanker og refleksjoner jeg gjorde mens jeg leste teori på emnet mappe. Det dukket gradvis opp spørsmål som jeg undret meg over, og som jeg noterte ned. Etter hvert dannet disse spørsmålene et utkast til intervjuguide. Spørsmålene ble testet i et såkalt pilotintervju, for å sjekke om de fungerte. Jeg endret på en del spørsmål etter pilotintervjuet, i tillegg til at enkelte spørsmål var gjentatt flere steder og derfor kunne kuttes ut. Totalt ble intervjuguiden på 18 spørsmål (se vedlegg 2). Fordi intervjuene var ustrukturerte og la vekt på åpne spørsmål, ble ikke alle spørsmålene stilt til alle informantene. Derfor er heller ikke alle spørsmålene i intervjuguiden gjengitt i oppgavens empirisk del (se kap. 5.0). Temaområdene ble uansett dekket i alle intervjuene. Før gjennomføringen av intervjuene ga jeg informantene en 'briefing' før jeg begynte intervjuet. Jeg fortalte om hensikten med intervjuet, praktiske forhold ved intervjuet og forhold knyttet til anonymitet. Jeg spurte også om informanten hadde noen spørsmål før vi begynte. Ved intervjuet slutt, avrundet jeg med en kort oppsummering av intervjuet, en såkalt 'debriefing'. En slik briefing og debriefing er, i følge Kvale (2004), viktig fordi

informanten i løpet av et intervju ofte gir mye av seg selv uten å få noe tilbake. Briefing og debriefing skaper på den måten en trygghet for informanten. Dette ga også informanten anledning til å kommentere min oppsummering, i tillegg til at jeg stilte spørsmål om det var noe de ville tilføye.

4.7 Bearbeiding og analyse

Etter gjennomføringen av intervjuene, ble de transkribert fra digital opptaker til skriftlig tekst. Under transkriberingen la jeg vekt på å ha en så virkelighetsnær gjengivelse som mulig, gjennom å ordrett gjengi det informantene sa. I tillegg noterte jeg når informantene lo eller hostet ved å deskriptivt gjengi dette slik [ler], [hoster]. Fordi transkripsjon innebærer oversetting fra et muntlig språk til et skriftlig språk som begge har ulike regler, er reliabiliteten og validiteten sider ved intervjuforskningen som det kan stilles spørsmål ved. Validiteten, eller gyldigheten, ved transkripsjonen gjelder hva forskeren anser som nyttig transkripsjon for hennes forskning (Kvale 2004). Jeg anså det som nyttig for meg med en så ordrett gjengivelse som mulig, fordi jeg på den måten kan gjengi informantenes utsagn så nært deres opplevde virkelighet som overhodet mulig.

I transkriberingen av mine intervjuer har jeg valgt å understreke ord der informanten tydelig legger vekt på et ord eller setning sammenliknet med andre ord. I kapittel 5.0 blir dette vist for eksempel slik: 'og jeg syns det er helt forkastelig at en utdanning, slik som vi har i Norge, skal kunne måles bare en gang'. I transkripsjonene har jeg videre brukt disse tegnene:

(.) betyr pause, hvor det er stillhet i flere sekunder

...betyr at jeg begynner midt i et sitat

[] betyr mine kommentarer

Hensikten med transkripsjon av intervjuene er å klargjøre intervjuene til analysering (Kvale 2004). Analyseringen av intervjuene bygger på en diskursiv tilnærming fordi informantenes virkelighet konstitueres gjennom språket (Winther Jørgensen og Phillips 1999). Språkets rolle er sentral i den sosiale konstruksjonen av verden, i likhet med sosialkonstruktivismen beskrevet i kap 4.2. Jeg leste gjennom intervjuene og dannet meg et generelt inntrykk av hvert intervju, for deretter å gå tilbake til ett og ett intervju og studere de nærmere. Jeg tolket

enkelte uttalelser dypere, sammenliknet deler av intervjuene med hverandre, så etter mønstre og forsøkte å finne felleselementer i svarene deres. Kvale (2004) kaller dette meningsgenererende metoder, og hevder de kan få frem sammenhenger og strukturer som er av betydning for undersøkelsen. I løpet av denne prosessen, oppstod det jeg har valgt å kalle analysekategorier, både deduktivt og induktivt. Noen kategorier ble hentet fra teorien som blir brukt i oppgaven, og noen ble dannet på bakgrunn av empirien. For eksempel er kategorien 'mappe som læringsform' hentet fra teorien, men fordi denne også er sentral i oppgavens problemstilling, har jeg operasjonalisert denne i intervjuguiden. Disse operasjonaliseringene kan leses som spørsmål 12-19 i intervjuguiden (se vedlegg 2). Operasjonaliseringene er gjort i overensstemmelse med de teoretiske perspektivene på mappe som læringsform hos for eksempel Dysthe og Engelsen (2005) og Wittek (2003), og bygger derfor på et læringssyn som er sosiokulturelt. Kategorien 'Hvorfor mappe?' er derimot generert på bakgrunn av de perspektiver informantene kom med under intervjuene, og som framkom under analyseringen. Som vitenskapelig fremgangsmåte, kan denne vekslingen mellom induktiv og deduktiv fremgangsmåte kalles abduktiv (jmf kap 4.1). Kategoriene slik de fremstår i kapittel 5.0 representerer viktige elementer for seg selv, men fungerer også sammen helhetlig. Hele kapittelet må derfor sees i sammenheng.

Informantene har fått fiktive navn: 'Mette', 'Hege', 'Johanna', og 'Helge'. I den videre teksten kuttes hermetegnene for enkelhets skyld.

4.8 Generaliserbarhet, reliabilitet og validitet

I forskning er det vanlig å referere til generaliserbarhet, reliabilitet og validitet når det er snakk om å vurdere en undersøkelses vitenskapelighet (Kvale 2004). Siktemålet i denne oppgaven har vært å få frem informantenes refleksjoner og betrakninger om mappe som lærings- og vurderingsform. Empirien kan fungere som eksempler på nettopp dette, men det vil være opp til leseren å skape sin egen mening og generalisere på bakgrunn av empirien. Dette er hva Merriam (1994) kaller 'brukergeneralisering' og betyr at overførbarheten av resultatene fra en undersøkelse overlates til personene det gjelder. På den måten kan de som leser denne oppgaven selv vurdere og sammenlikne det empiriske materialet i denne oppgaven med sine egne refleksjoner og betrakninger om mappe som lærings- og vurderingsform.

Reliabilitet handler om påliteligheten til datamaterialet, noe som ofte er vanskelig å vurdere (Østerud 1998). Reliabiliteten ved denne undersøkelsen har blitt styrket fordi datamaterialet har blitt gjennomgått og drøftet kritisk på flere stadier i prosessen, mest av meg selv, men også i samtale med veileder. Det som derimot ikke er gjort, og som kunne styrket reliabiliteten, var om en annen forsker hadde transkribert intervjuene, slik at de kunne blitt sammenliknet med mine. Hadde begge to kommet frem til samme data, hadde dette styrket reliabiliteten (Grønmo 1998, Østerud 1998). Gjennomføring av de samme intervjuene på et senere tidspunkt kunne også styrket reliabiliteten, fordi dette ville avdekket eventuelle nye aspekter ved informantenes svar.

Validitet berører alle delene av forskningsprosessen, og handler grovt sett om kvaliteten på undersøkelsesopplegget. I hvilken grad kan man si at det kvalitative forskningsintervju undersøker det den er ment å undersøke? Metodetriangulering er en vanlig metode som kan styrke validiteten til en undersøkelse (se 4.3). Det kunne vært hensiktsmessig å brukt andre teknikker for å innhente data om samme tema. Dette kunne gitt større tillit til konklusjonene, og dermed hevet validiteten på oppgaven (Hammersley og Atkinson 1996, Kvale 2004). Validitet innen konstruktivistisk forskning må vurderes i forhold til om forskningsresultatene er konsistente og overbeviser leseren som troverdige, hevder Østerud (1998). Han går videre og kaller dette indre validitet, eller epistemologisk validitet, og sier at: 'høy validitet eller troverdighet kan sies å være en maske en tekst kler seg i når den overbeviser den kompetente leseren om at forskeren har fulgt spillereglene' (ibid: 125). Dette betyr at leseren selv må vurdere om jeg som forsker har fulgt reglene for kunnskapsproduksjon og – fremstilling. Hvis min streben som forsker etter å frembringe troverdig eller sannsynlig kunnskap kommer til uttrykk gjennom tekstens autoritet i leserens øyne, vil dette gi den nødvendig validitet. Å følge de relevante spillereglene Østerud (1998) nevner, bygger på en forutsetning om at forskeren inntar en refleksiv bevissthet gjennom hele forskningsprosessen. Jeg som forsker må innta en kristik bevissthet i forhold til min egne rolle og aktørene som inngår i oppgavens tema (Alvesson og Sköldberg 1994). En nærliggende refleksjon for å illustrere dette, er den rollen jeg som forsker har hatt. Utfra et sosial konstruktivistisk syn, er verden en verden av mening som må fortolkes for å bli forstått. Selv om analysekategoriene i empiri og analysekapittel er fremkommet abduktivt, er min oppgave som forsker å belyse informantenes meningskonstruksjoner. At jeg som forsker belyser andres meningskonstruksjoner er i seg selv å konstruere mening, hevder Alvesson og Sköldberg (1994). Oppgavens empiriske og analytiske del må derfor sees som

et resultat av mine konstruksjoner og tolkninger av informantenes konstruksjoner av virkeligheten. Dette resonnementet kan, i forhold til min rolle som forsker, sees på som det Alvesson og Sköldberg (ibid) kaller forskerens kritiske refleksjon, en tolkning av tolkningen.

5.0 EMPIRI OG ANALYSEKAPITTEL

Nedenfor følger først en kort felles beskrivelse av de fire informantene. Deretter, i 5.2, følger en presentasjon av informantene, en etter en. Tre av intervjuene ble gjennomført i oktober 2005, mens det fjerde, intervjuet med Helge, ble gjennomført i februar 2006. Informantenes utsagn representerer hovedelementene i dette kapittelet, i tillegg til analyseringen av disse (punkt 5.3-5.7). Analysekategoriene er utledet dels etter mine konstruksjoner på bakgrunn av tolkningen av de transkriberte intervjuene, og dels utledet fra teori på emnet. Kategoriene er 'om Classfronter', 'Hvorfor mappe?', 'Mappe som lærings- og vurderingsform', og 'Mappe som ny vurderingsform'. Under hver av kategoriene følger sitater fra intervjuene og diskusjon av disse. Til slutt i kapittelet, punkt 5.7, følger en oppsummerende diskusjon.

5.1 Hvem er informantene?

Felles for informantene er at alle er ansatt i vitenskapelige stillinger ved Universitetet i Oslo (UiO). De har ulik fartstid innen universitetsmiljøet, men alle har undervisningsstillinger og erfaring med bruk av mappe. Ingen av informantene har særlig lang erfaring med bruk av mappe. De har derimot lang erfaring med og kjennskap til bruk av tradisjonelle eksamensformer som muntlig og skriftlig eksamen, noe de bruker som et sammenlikningsgrunnlag i intervjuene. I tillegg har de som studenter vært gjennom de tidligere eksamensformene, noe de reflekterer over under intervjuene. Samtlige har brukt læringsplattformen Classfronter (Cf) som IKT-støtte i undervisning hvor mappe inngår. Hvor lang erfaring de har med dette, og i hvilken grad de har utnyttet Cfs ulike funksjoner, varierer. Informantene har formell utdannelse innen akademisk og er trent i den akademiske skrive- og tankemåten, noe som trolig påvirker betraktningene deres som kommer frem under intervjuene. De har et reflektert syn på mappe, og problematiserer svarene de gir på spørsmålene jeg stiller. Informantene har ulike forutsetninger, og det er ingen tvil om at innformatenes ulike fagbakgrunner preger svarene de gir. Spesielt gjelder dette Mette og Johanna, som er henholdsvis spesialpedagog og pedagog. Intervjuene med disse bærer i stor grad preg av å være en pedagogfaglig diskurs, fordi denne oppgaven er innen faget pedagogikk. Under intervjuene kommer deres faglige forankring tydelig til uttrykk på den måten at de begge trekker inn pedagogisk teori for å belyse de problemstillingene de selv

reiser i løpet av intervjuet, med utgangspunkt i mine spørsmål. For eksempel sier Mette følgende på spørsmål om mappevurdering i forhold til andre typer vurdering:

'... du må se på vurdering som en del av læringsprosessen. og det legger mappevurderingen opp til. det er ikke bare å lese og studere på egen hånd, og så svare på en skriftlig seks timers eksamen, det er det veldig liten læring i, hvis vi ser det i sånn læringsteoretisk perspektiv. så det mener jeg [ler]'

Læringsteorier er en meget sentral del av pedagogikkfaget. I dette sitatet legitimerer Mette bruken av mappevurdering ved å begrunne det læringsteoretisk. Hun kobler vurdering mot læringsprosessen, og hevder denne ved bruk av mappevurdering blir ivaretatt.

5.2 Mette, Hege, Johanna og Helge

Mette er utdannet spesialpedagog og har jobbet ved UiO i 12 år. Hun har også erfaring som lærer i videregående skole. På UiO har hun undervist på de gamle ordningene grunnfag, mellomfag og hovedfag, og i dag underviser hun både på bachelor- og masternivå. Mette underviser i flere emner, blant annet i veiledning og rådgivning. Mette tok i bruk IKT i undervisning allerede første året hun ble ansatt, og har gjennom årene vært en pådriver og initiativtaker for implementering av IKT til undervisning på instituttnivå. Mette har erfaring med arbeidsformene problembasert læring og gruppearbeid, som kan ligne mappe som arbeidsform. Mappe har hun brukt tidligere da hun jobbet på videregående skole. Nå bruker hun mappe på masternivå.

Hege er utdannet folklørist og har vært fast ansatt som universitetslektor ved UiO i ett og et halvt år. Hun har jobbet som timelærer på UiO siden 1995. Hun underviser primært på bachelornivå, men også noe på masternivå. Hege har brukt Cf siden høsten 2003, og har som bruker sett en del videreutviklinger av ulike versjoner av Cf. Ved gjennomføring av intervjuet har Hege brukt mappe i godt over to år. Hege holder kurs om å skrive oppgave på sitt institutt, som blant annet innebærer tips til skriving av disposisjon til oppgave og om å ferdigstille mappen til innlevering. Dette inngår som en del av undervisningen tidlig i semesteret.

Johanna er utdannet pedagog og jobber som universitetslektor i halvtidsstilling. Hennes formelle tittel er nivåkoordinator for en studieretning. Hun har vært ansatt i vikariatstilling siden januar 2005, og underviser på masternivå. Tidligere har hun blant annet jobbet med evalueringsspørsmål knyttet til IKT som verktøy i utdanningssektoren. Johannas første møte med Cf var da hun tiltrådte stillingen ved UiO, det samme gjelder bruk av mappe. På tidspunktet for intervjuet, har Johanna brukt mappe i cirka ett år.

Helge er utdannet psykolog og har tittel førsteamanuensis. Han har jobbet på UiO siden høsten 2004. Helge har undervist studenter på masternivå siden han begynte på UiO, og har i tillegg noe undervisning på bachelornivå. Studieretningen Helge har ansvar for, har han utviklet selv på bakgrunn av egen utdanning og erfaring. Introduseringen av mappe skjedde på Helges initiativ da han tiltrådte stillingen på UiO. Han har derfor brukt mappe i overkant av et og et halvt år ved gjennomføring av intervjuet. Det samme gjelder bruk av Cf.

5.3 Om Classfronter

Jeg var interessert i å få innblikk i informantenes forhold til Cf. Jeg ønsket å avdekke informantenes opplæring i og erfaring med Cf. Hadde dette betydning for eller påvirket det deres bruk av Cf i undervisning? Jeg begynte med å stille spørsmål om informantene hadde fått opplæring i bruk av Cf. Til dette svarer Mette:

'ingenting. jeg har søkt den hjelpen jeg har trengt når jeg måtte ha det, så (.) opplæring direkte på sånne ting, nei, det fikk jeg ikke'.

Helge:

'jeg har blitt tilbudt det, men har ikke hatt tid til det. jeg er så vant til å bruke sånne system, er ganske datakyndig i utgangspunktet, så jeg klarer å finne ut ting selv'.

Hege syns Cf var et enkelt program å bruke og er så å si selvlært. Som hun selv sier:

'... hvis man er pc-vant så trenger man ikke noe sånn veldig kurs. jeg fikk aldri tid til å gå på kurs, men jeg fikk en tominutters innføring av IT-ansvarlig og det var greit.'

Johanna sier følgende på samme spørsmål:

'nei, altså, for det første så kunne jeg ikke det her ikke sant (.) det hadde kanskje vært gunstig og gått på et ordentlig kurs. jeg fikk da en sånn innføring som [IT-ansvarlig på fakultetet] hadde (.) jeg hadde noen samtaler med han først og så hadde jeg det kurset sammen med studentene mine første semester sammen med han. også funket det for så vidt'.

Både Hege og Johanna fikk en innføring i Cf av IT-ansvarlig, mens Mette og Helge er selvlærte. Mens Hege mener man ikke trenger kurs dersom man er pc-vant, trekker Johanna frem muligheten for å benytte seg av et 'ordentlig' kurs. Når jeg går videre i intervjuet, trekker Mette frem tidligere erfaring, både som student og som arbeidstaker, som viktig for hennes bruk og implementering av IKT i undervisning. I tillegg har hun arbeidet med IKT som lærer tidligere. Derfor var hun vant til å bruke IKT både i undervisning og planlegging av undervisning. Hun sier:

'... jeg hadde jo jobbet med studier og utdanning tidligere, så dermed så har du jo litt (.) du vet hva det går ut på. og egenerfaring, jeg har jo vært student selv og. så du har jo egenerfaring i det, hvordan lærer du best, hva skulle du ønske du hadde som du ikke fikk'.

Mette har altså i stor grad utforsket Cf selv, selv om hun har fått tilbud om opplæring. På spørsmål om hva Hege bruker Cf til, viser hun til konkrete eksempler på funksjoner hun bruker i Cf:

'... etter hvert legger jeg ut flere linker med bildematerialet og sånne ting, men det er jo power-point presentasjoner før eller etter forelesninger (.) og er det beskjerer underveis [i semesteret], det er veldig greit å kunne hvis man skal ha tak i studenter raskt og ikke minst innlevering av arbeider underveis i semesteret. en annen ting som er veldig greit med cf er spørsmål-svar funksjonen'.

Sitatet viser at Hege bruker Cf til formidling av informasjon samt som et verktøy for å stille og svare på spørsmål. Under intervjuet med Helge spør han om jeg vil se Cf-rommet han bruker med sitt kull. Han viser meg rommet og innholdet på rommet. Bruksområdene er blant annet oversikt over undervisninger, informasjon om mappen, tidsplaner for grupper i kullet, timeplaner for enkeltpersoner og liknende. Helge har valgt å ikke bruke mappefunksjonen, og forklarer det slik:

'vi har mappen på papir. det har noe å gjøre med den gode gamle forskjellen med å holde en avis i hånda og det å lese den på nettet, at det er mye greiere å forholde seg til noe som er trykka format. vi bruker cf som et støtteverktøy, så det er ingen (.) det er noen formelle ting vi gjør i forhold til cf, men mappen ligger ikke der. tror sikkert at det finnes gode muligheter for å bruke digitaliserte mapper, men vi bruker det ikke'.

På Heges institutt opererer de med det hun kaller 'tolærersystemet' på enkelte kurs. En er emneansvarlig og en nettlærer. Nettlærerens funksjon er blant annet å holde diskusjoner i gang på Cf, svare på spørsmål og gi tilbakemeldinger på førsteutkastet på skriftlige oppgaver. Emneansvarlig er den som planlegger og holder forelesninger. I tillegg har emneansvarlig ansvar for å svare på fagspesifikke spørsmål på Cf. Hege påpeker at der hvor emneansvarlig føler seg bekvem med å bruke Cf, fungerer det godt:

'på mange kurs så er ikke emneansvarlig bekvem med å bruke cf, for å si det sånn. årsaken til det er vel hvor vant man er til å bruke, forholde seg til en pc, til internett (.) så det er ikke alle som er, noen tror fortsatt at maskinen vil eksplodere hvis man trykker feil [ler] (.) det er sikkert en innkjøringsprosess også at noen av professorene ikke er vant til å delta så aktivt [på cf] (.) altså de har sine forelesninger'.

Selv om Helge har det overordnede ansvaret for Cf-rommet, har han i tillegg det han kaller en manager. Manageren er en student som har hovedansvaret for administrering av Cf-rommet, og om det sier han følgende:

'i fjor hadde jeg over 30 studenter og med et komplekst studie (.) så (.) jeg har en studass [studentassistent] som strukturerer og har kontroll på cf.

Johanna påpeker at bruk av Cf er et pålegg fra universitetsnivå. Når jeg spør henne hva hun syns om det, svarer hun:

'nei, det syns jeg er helt greit. det er ikke sikkert jeg hadde tatt initiativ til det selv. nei. så jeg syns det er helt greit at man har institusjonelle rammer og (.) presser på at man må ta den type verktøy i bruk. jeg hører fortsatt om eldre professorer som ikke leser e-mail og sånn, det syns jeg er litt sjokkerende. det syns jeg burde være et pålegg'.

Selv om Johanna syns det er greit og nødvendig med institusjonelle pålegg, opplever hun arbeidet med Cf som ekstraarbeid:

'jeg tror generelt for faglig ansatte at det sitter langt inne å jobbe med slike verktøy, og det har noe å gjøre med at det er en sånn tilleggssak, ved siden av at du jobber faglig, så skal du måtte begynne å forholde deg til nye rutiner og prosedyrer som tar plass og som tar engasjement og som flytter fokuset ditt (.) jeg opplever det som som et tillegg mentalt. det er et eller annet med (.) altså man bruker seg selv såpass mye faglig, og det er alltid så mye mer å jobbe med faglig og så skal man begynne å flytte fokus og bruke seg teknologisk som faktisk ikke er det primære man er opptatt av. det koster noe mentalt'

5.3.1 Diskusjon

Cf fremstår som en integrert del av Mettes, Hege og Helges arbeidshverdag. Johanna på sin side, markerer en viss avstand til Cf. Selv om hun ser behovet for Cf, opplever hun Cf som et ekstraarbeid. Når hun sier at hun opplever arbeidet med Cf som en tilleggssak hvor hun må flytte fokus mentalt, tyder dette på at hun ikke opplever Cf som en integrert del av arbeidsdagen. Til tross for at Helge har det overordnede ansvaret for Cf-rommet, har i tillegg en studentassistent som har hovedansvaret for administrering av Cf-rommet. En fordel ved denne ordningen kan være at Helge blir fritatt for den tiden han ellers måtte ha brukt på det studentassistenten i dag gjør. Det kan sammenlignes med tolærersystemet på Heges institutt. Oppgavene knyttet til Cf-rommet er delt mellom to personer, og kan på den måten kompensere for det Johanna opplever som et ekstraarbeid fordi hun gjør alt selv.

Det kan virke som om erfaring og opplæring i Cf har liten betydning for informantenes bruk av Cf, og hvilke funksjoner de bruker. Funksjonene de bruker er stort sett knyttet til Cf som et verktøy i undervisningen, hvor distribuering av dokumenter og informasjon er vektlagt. Alle bruker Cf uavhengig av tidligere erfaring. Trolig er det mer hensiktsmessig å forstå informantenes bruk av Cf utfra institusjonelle faktorer. Erfaring og opplæring synes heller ikke å være en forklarende faktor i forhold til bruken av mappe. For eksempel er Helge datakyndig og vant til å bruke lignende system som Cf, men har valgt å holde mappen utenfor Cf.

5.4 Hvorfor mappe?

Jeg ønsket å avdekke hvorfor informantene hadde tatt i bruk mappe, og om dette hadde en sammenheng med Kvalitetsreformen.

Anna: 'Kvalitetsreformen legger vekt på at man skal ta i bruk alternative vurderingsformer, tettere oppfølging av studentene, og foreslår blant annet mappevurdering. Hva er tankene dine om det?'

Johanna svarer:

'jeg tror dette mappesystemet svarer litt til en generell samfunnsutvikling vi er midt oppi, som vi ikke ser helt hvor går hen (.) det tror jeg. det er ikke den type kvalifikasjoner

[som konvensjonelle skoleeksamener la opp til] man egentlig er så veldig ute etter, og dette er nok pendler som slår litt frem og tilbake. så kanskje de utfordringene vi står over er veldig akutte, og som trenger veldig omstillingsevne for at vi skal kunne håndtere global problematikk, økologisk problematikk og diverse sånne ting (.) ja. men det ser ut som det er endringer og jeg tror det medfører endringer altså, det tror jeg. og det er ikke (.) det er ikke sånn at jeg mener at det er udelt positivt, det har vært løftet frem som noe udelt positivt, det har noen implikasjoner og det skal man være klar over. men det er jo sånn verden er da, det går i sånne pendler, ulike dialektikker. kanskje vi trenger nettopp dette nå, for at verden skal kunne kommunisere som en enhet, overbygge kulturelle problematikker. at vi må greie å samordne oss. så at universitetet tar i bruk mappevurdering er en måte å tilpasse seg, tror jeg, mye av de strukturene som er på gang generelt i samfunnet. globalt sett altså, ikke bare i norge'.

Johanna bruker generell samfunnsutvikling som perspektiv for å forstå og forklare hvorfor mappe har blitt innført ved UiO. Hun viser til at mappesystemet legger opp til andre typer kvalifikasjoner enn konvensjonelle skoleeksamener gjorde, og påpeker at dette er endringer i tiden. Dette setter hun i sammenheng med global og økologisk problematikk, og mener innføringen av mappe er UiOs måte å tilpasse seg disse endringene. Personlig mener hun dette ikke nødvendigvis er udelt positivt. Når jeg spør henne om hun ser noen fordeler ved bare å ha mappe som vurderingsform, svarer hun:

'bare ha mappevurdering (.) assa det har jo litt å gjøre med hvor samfunnet er på vei da (.) ikke sant. det er jo sånn at det er et lærende samfunn og (.) altså livslang læring og alt dette her som står sterkt, som skal slås gjennom og som sannsynligvis også gjør noe med samfunnsdifferensieringen vår. så det er jo kanskje en måte da, at man nærmer seg en spesiell holdning som er en form for sånn kognitiv åpenhet. men du kan si at hvis universitetet som institusjon skal matche de samfunnsmessige forandringene som glir inn over oss, så er kanskje sånn mappevurdering en veldig viktig tilnærming'.

Johanna er opptatt av hvilken samfunnsfunksjon utdanning skal ha. Valg av vurderingsform mener hun avspeiler utdanningens funksjon i samfunnet. Hun mener mappe som vurderingsform passer i forhold til samfunnsutviklingen, blant annet fordi arbeidslivet stiller andre krav til kompetanse enn tidligere eksamensformer la opp til. Dette kaller hun kognitiv åpenhet.

Mette sier dette på samme spørsmål:

'innføringen av mappe handler om tiden vi lever i, tror jeg. når skolen satser på ikt [og mapper på cf], så må universitetet satse på det. kan ikke ta i mot studenter fra skolen [videregående skole] som får dette (.) og så er det konkurranse. du ser at bi [Handelshøyskolen] som er et høyt kvalifisert [utdanningsinstitusjon], som legger ut power point presentasjoner fra alle forelesninger og kjører et sånt opplegg, så må jo vi komme etter.

altså det vil si at jeg tror ikke bare det handler om (.) jeg tror det handler om å være konkurransedyktig, og ikke bare leve i din egen verden. men det er klart at kvalitetsreformen har jo tatt med seg disse tingene. det har den, den har tatt med seg mye som skjer i skolen, skoleverket, det har den tatt opp i universitetet og mere'.

Mette sammenligner UiO med Handelshøyskolen (BI) og ser konkurranse mellom ulike utdanningsinstitusjoner som en årsak til innføring av mappe og bruk av IKT. Det å måtte forholde seg til andre sammenlignbare institusjoner er en del av samtiden. I tillegg nevner hun at Kvalitetsreformen har videreført ting som skjer i skoleverket, over i høyere utdanning.

Helge sier følgende:

'ja, altså, det er jo selvsagt, selv politikerne skjønner det. så det sier seg jo selv. altså det å ha folk inn på forelesning to timer i uka er totalt meningsløst, jeg kan ikke forstå at vi har holdt på sånn i hundre år, det er helt ubegripelig (.) sånn sett så er jeg, i hvert fall personlig, veldig glad for den utviklingen som har vært de siste ti årene, og det har vært mye utvikling de siste årene. hvis du var på mitt hovedfag for ti år siden og ser mastergraden i dag så er det (.) verden har endret seg enormt altså. og nei (.) jeg tror kvalitetsreformen helt åpenbart er riktig vei å gå, men den må jo gå mye lenger. jeg har lurt litt på hvor er egentlig reformen? altså, jeg har kommet på det her med mappe helt uavhengig av reformen, det er ikke motivert av det i det hele tatt, det er mer en støtte for meg at jeg kan si at det foreligger vedtak i den retningen'.

Helge mener utviklingen innen utdanningssektoren de senere årene har vært stor og positiv. Endring av undervisningsformer ser han på som en selvfølge på grunn av utviklingen, og ikke på grunn av Kvalitetsreformen. Forelesning mener han er lite hensiktsmessig, mens mappe representerer en positiv utvikling innen utdanningssektoren. Helge har initiert bruk av mappe selv uten sammenheng med Kvalitetsreformen. Han etterlyser heller at reformen skal komme sterkere frem.

5.4.1 Diskusjon

Da jeg stilte spørsmålet som er utgangspunktet for dette punktet, ble jeg overrasket over svarene jeg fikk. Jeg hadde ikke ventet at endringer i samfunnet skulle bli trukket frem, slik tre av informantene gjør. Det er interessant å se at både Mette og Johanna trekker frem samtiden som forklaring på hvorfor mappe er blitt innført ved UiO. De ser at Kvalitetsreformen som en viktig årsak, men ikke den eneste. Helge anser også utvikling i

verden som en viktig pådriver for endringer i utdanning. Kvalitetsreformen er et skritt i riktig retning politisk sier han, men mye gjenstår fortsatt for å tilpasse utdanningen til utviklingen.

Relevant litteratur og forskning gjort på området mappe som vurderings- og læringsform, viser i stor grad til de læringsteoretiske prinsippene. Det sosiokulturelle læringsperspektivet blir brukt som teoretisk utgangspunkt for mappe. Et eksempel er boken redigert av Dysthe og Engelsen (2005) som inneholder en samling artikler om mapper som pedagogisk redskap. I tillegg er en undersøkelse gjennomført ved UiO av Wittek (2003) om mappe som lærings- og vurderingsform, teoretisk begrunnet med det sosiokulturelle perspektivet.

Kvalitetsreformen blir brukt som politisk dokument for å beskrive føringer for innføringen av mappe, men blir i liten grad problematisert i en større kontekst.

5.5 Mappe som lærings- og vurderingsform

I teorikapittelet (3.7) har vi sett at en definisjon av mappe som lærings- og vurderingsform innebærer bruk av respons eller tilbakemelding til studentene, enten fra lærer eller medstudenter, eller en kombinasjon. I tillegg er skriving en viktig del av læringsprosessen. Et spørsmål jeg ønsket å avdekke var om det teoretiske perspektivet på mappe som lærings- og vurderingsform, gjennomføres i praksis, og hvis så, hvorfor. Jeg stilte spørsmål om det å skrive og gi tilbakemelding. Flere ganger kom informantene selv inn på relevante emner, da bygget jeg videre på det som i dette tilfellet med Johanna:

Anna: 'og når du sier trening på å skriftliggjøre, kan du utdype det litt?'

Johanna: 'det å skriftliggjøre, få trening på å skriftliggjøre, av argumentasjonen sin og sånn (.) det tror jeg er utviklende. å skriftliggjøre ting så må jo teksten på en måte bære seg selv. når du sitter og samtaler så er det jo mye inneforstått kommunikasjon, mimikk og gester og at man sjekker ut forståelse uten å måtte utlegge hele saken som sådan (.) og det er jo da en styrke ved å måtte skriftliggjøre, at du på en måte må (.) saken må presentere sin argumentasjon så langt at den er konsistent og står for seg selv. og det syns jeg er en styrke å få trening i tidlig, og det bygger jo på logikk, å måtte fremstille en sak skriftlig. det er litt mer omstendelig og tar litt mer tid, men jeg tror generelt sett at det er en ganske grei faglig tilnærming'.

Hege ser også fordelene ved skriftliggjøring, spesielt fordi studentene tidlig i semesteret må synliggjøre seg selv gjennom det hun kaller å 'snakke høyt'. Spesielt trekker Hege frem Cf som et nyttig verktøy i denne sammenhengen, fordi:

'det å synliggjøre, tørre å snakke høyt i class fronter, og vise det man tenker og skriver, fra man begynner selv om det er veldig skummelt for mange, det tror jeg bedrer kvaliteten på det som på sluttresultatet. man må lære seg å artikulere seg og man må tørre å snakke høyt og dele sine meninger med andre, prøve, ikke minst prøve sine meninger mot andres og lære seg det å argumentere. jeg pleier å si til nye studenter at 'nå skal dere lære å lese og skrive på nytt'. alle ser litt forvirret ut da, for å lese og skrive kan de jo. men det er måter å utvikle evnen til å komme med begrunnede meninger ikke minst (.) utvikle evnen til å resonnere og artikulere seg. ja'.

I Heges og Johannas perspektiv er verdien av skriftliggjøring knyttet til det å kunne argumentere, å teste meningene sine mot andres. At skriving er en del av en utviklingsprosess, mener hun også hever kvaliteten på sluttresultatet. Mette sier det på denne måten:

'at det er mere skriftliggjøring [med mappe] og press på studentene, det er en del av en læringsprosess. at du lærer å disiplinere deg. og det er en læringsprosess, det er ikke bare for å bli prøvet, men det er rett og slett for når du leverer noe skriftlig så viser du at du jobber med tema og at du i hvert fall har fått det inn og at du kan hente det frem senere og se 'jamen, dette har jeg jo jobbet med' (.) men hvis du leser det så forsvinner det. hukommelsen vår er ikke slik at vi kan huske det vi har lest, da har du bare for å lese til den og den eksamen, og så er det glemt. og da må vi lese på nytt igjen senere. du må se på vurdering som en del av læringsprosessen. og det legger mappevurderingen opp til. det er ikke bare å lese og studere på egen hånd, og så svare på en skriftlig 6-timers eksamen, det er det veldig liten læring i, hvis vi ser det i sånn læringsteoretisk perspektiv. så det mener jeg [ler]'.

Mette ser også skriftligheten som en del av en læringsprosess. Hun mener dessuten dette gir mer press på studentene og legger dermed disiplinelle rammer. Vurdering må sees på som en del av læringsprosessen, noe Mette hevder mappe legger opp til. Videre viser hun til hukommelsen som hun hevder fungerer dårlig i forhold til memorering av stoff til en skriftlig eksamen, og at studentene lærer mer med mappe.

Når det gjelder å gi tilbakemelding studenter i mellom, framhever Hege at dette er viktig:

'de må skrive to opponentkommentarer selv, og mottar to opponentkommentarer fra medstudenter. igjen for å lære seg å komme med begrunnede meninger og gi konstruktiv kritikk. og det har jeg har fått tilbakemelding på at faktisk syns har vært veldig nyttig. kanskje ikke første gangen, men etter hvert så skjønner de verdien av både å gi og få

utfyllende kommentarer, og det tror jeg er vel så nyttig som å skrive det første utkastet [av et essay]. kanskje mer nyttig'.

Hege bruker en klar struktur for tilbakemeldinger. Etter Hogs oppfatning har studentene over tid erfart at dette er verdifullt.

Johanna sier dette på spørsmål om hvilke tanker hun har i forhold til at studenter gir hverandre tilbakemelding på utkast:

'det er en ganske svær sak. nei, altså, for læring, for studentenes læring så tror jeg det (.) et godt redskap. det tror jeg. og det er det som er argumentene for det. samtidig så syns jeg kanskje at man litt tidlig i semesteret må i gang med å være produktiv. som student så er man litt utsatt, at man er tidlig i studiet sitt [når man leverer første utkast på en oppgave], i hvert fall først semester. første gang jeg gjorde dette her, fikk jeg reaksjon på sånn som jeg ga tilbakemelding (.) det ble sånn reaksjon på det å være underveis og at man ikke kan være for kritisk kanskje, man må være litt oppmuntrende og (.) løfte frem det som er bra også ved en oppgave for det gir tillit, altså motivasjon videre. og det henger jo i hop med at det nettopp er en læringsprosess, en prosessuell tilbakemelding, det er ikke produktet som sådan som står i fokus.

Johannas perspektiv er også at tilbakemelding er en viktig del av en læringsprosess. Men hun problematiserer det at studentene må gi og få tilbakemeldingen tidlig i semesteret. Læreren har desto mer ansvar for å være oppmuntrende og motivere studentene.

Helge sier følgende på spørsmålet om studentene gir hverandre respons og hvorfor de gjør det:

'alle presentasjoner de gjør skal være peer-reviewed. så svaret på det er ja. og det gjør vi fordi mye av læringspotensialet som ligger i en organisasjonsstruktur er jo enkeltmedlemmene. det ligger jo voldsomt mye kompetanse i studentene som ikke blir realisert i de tradisjonelle [eksamens] modellene, og det går jo ikke bare i forhold til feedback, men mange andre ting også. der jeg aktivt bruker studentene til å gjøre ting selv. både i et konstruktivistisk perspektiv for å få dem til å lære mer om det tema de holder på med, men også i den forstand at det er mange folk som har utrolig mye kompetanse på mye rart, og steder der jeg ikke har noe kompetanse. så det er det overordna perspektivet, at det ligger masse kompetanse her som er ubenyttet. men spesifikt i forhold til at det er studenttilbakemeldinger så går det jo på at de får brukt kompetansen sin (.) de trenger trening, ikke bare i forhold til å få tilbakemelding, men også det å gi tilbakemelding'.

Sitatet over viser at Helge er opptatt av å utnytte kompetansen til studentene. Aktivisering av studentene er et viktig læringsprinsipp i hans øyne, både i forhold til egen kompetanse og andres deling av kompetanse.

Når jeg spør Hege hvorfor de gir tilbakemelding, sier hun:

'det har vi gjort fordi det er en del av en læringsprosess. altså mye, det var mange fine ord da dette nye systemet ble innført, hele kvalitetsreformen er jo full av sånne fancy ordvalg, men prosessorientert læring var jo en av intensjonene. og det er en god intensjon men den er vanskelig å følge opp fordi det er ikke ressurser nok til det. da må timelærer få flere timer. prosessorientert læring handler jo om at man skulle skrive utkast underveis og få flere tilbakemeldinger i løpet av semesteret, for å få det inn at det å skrive, det å lære i det hele tatt er en prosess, men fordi det er lite ressurser så blir det jo mer en festtale enn faktisk en realitet. det er det ene utkastet de får tilbakemelding på, sånn er det'.

Hege peker på tilbakemelding som en del av en læringsprosess, og en av intensjonene til Kvalitetsreformen. Hun syns intensjonen er vanskelig å følge opp på grunn av mangel på ressurser, og at dette får konsekvenser for hvor mange tilbakemeldinger studentene får. Helge påpeker også dilemmaer med tilbakemeldingsprosessen i forhold til den faktiske tiden han har til rådighet:

'jeg har to tilbakemeldinger, en underveis og en til slutt. i fjor ga jeg ingen tilbakemelding på den endelige vurderingen, annet enn bestått ikke bestått. men det skulle jeg ha gjort. det var en tabbe. jeg skulle gjort det. fordi du med den type kurs jeg kjører i hvert fall da, så er det så mye (.) studentene investerer så utrolig mye på et rent emosjonelt plan at man føler at man gir utrolig mye, både faglig, emosjonelt og prioriteringsmessig i forhold til livet du lever (.) jeg skulle ønske jeg kunne sittet med hver enkelt, og fått snakket, reflektert den prosessen de har vært gjennom, kanskje brukt en halvtime på det. men det får jeg ikke dekning for på timeregnskapet for å si det mildt. så det er jo et ressurspørsmål'.

Helge og Hege uttrykker frustrasjon i forhold til å ikke ha tid til å gi studentene en tilbakemelding utover det han har dekning for formelt. Den summative tilbakemeldingen Helges studenter får samsvarer ikke med innsatsen de legger i arbeidet med mappen.

Mette reflekterer over muligheten for at kun studenter veileder og gir formativ tilbakemelding til hverandre, som en løsning på ressursproblemet som Hege og Helge reiste:

'... at du begynte der og sa at to og to studenter veileda hverandre, at det var en del av opplegget (.) delte hele studentgruppa inn i to og to. så skulle de gjøre det samme som meg. i stedet for at det var jeg som ga tilbakemelding, var det en annen student. jeg tror nok at det på lengre sikt ville det letta meg'.

Hege kommer også med et eksempel hvor hun viser til verdien av at andre, mer erfarne studenter er med i diskusjoner med yngre eller nye studenter:

'min erfaring er at når de voksne er med i diskusjonen, fungerer det best. også hvis det er det jeg kaller hjelpelærere. det er studenter som har gått noen semestre, og som gjerne

vil vise at det har gjort det og som fungerer som hjelpelærer. de svarer på ting som gjelder hvordan få tak i bøker eller hva som, spørsmål om det faglige innholdet i bøkene eller (.).'

Mette peker på fordeler ved å bruke medstudenter til å vurdere hverandres arbeider:

'... min utfordring burde være å få studenter til å hjelpe og veilede hverandre, sånn at en legger frem og så en annen legger frem og den er jo, da kan de jo dra hverandre videre. og så vil de lære av å lese hverandres ikke sant (.) hverandres tekster underveis. jeg jobber med læringsstiler, hvor man ser at folk jobber forskjellig. og noen, svært få, de jobber best individuelt'.

Både Mette og Hege trekker frem verdien av at andre medstudenter hjelper hverandre, i for eksempel diskusjoner og gjennom å veilede hverandre. Dermed får studentene støtte i prosessen, men ikke av læreren.

5.5.1 Diskusjon

Skriving ansees som en viktig læringsstrategi i høyere utdanning (Dysthe, Hertzberg og Hoel 2000, Wittek 2003). Tilbakemeldinger, både fra faglærer og medstudenter, fungerer som den formative vurderingen, fordi det skjer underveis i arbeidet med en oppgave.

Informantene er enige om at tilbakemelding er et godt redskap for studentenes læring, både den de gir selv og tilbakemeldingene studentene mottar fra medstudenter. Men tilgjengelige ressurser begrenser antall tilbakemeldinger, slik tre av informantene påpeker.

Hege, Mette og Helge viser til verdien av at mer erfarne studenter hjelper andre studenter. Mette viser til hvordan hennes eget arbeid kunne letes hvis medstudenter kan hjelpe hverandre ved å veilede hverandres oppgaver. Helge trekker frem verdien av å benytte seg av medstudenters kompetanse, begrunnet utfra læringspotensialet som enkeltpersoner har. Informantene peker her direkte på elementer fra det sosiokulturelle perspektivet. Sitatene kan knyttes til Vygotskys (1978) læringsteoretiske begrep sonen for den nærmeste utvikling. Hensikten er at man benytter seg av hverandres kompetanse, og gir av sin kunnskap for å heve kvaliteten på arbeidet. Læringssynet til informantene sammenfaller her på den måten med det sosiokulturelle perspektivet.

Spesielt interessant er det at Helge trekker frem sosiokulturell tradisjon som deler av en læringsteoretisk forklaring på hvorfor mappe blir brukt. Praksisbegrepet er sentralt hevder

han, og innebærer et ferdighetsaspekt ved kunnskap. Kunnskap er ikke bare å kunne, men å gjøre.

5.6 Mappe som ny vurderingsform

Problemstillingen i denne oppgaven stiller spørsmål om hva mappe representerer som ny vurderingsform. Jeg ønsket derfor å få vite hva informantene så på som forskjellene mellom ulike eksamensformer. I spørsmålene brukte jeg som eksempel skriftlig og muntlig individuell eksamen, og oppfordret informantene til å se det i forhold til mappe som vurderingsform. I tillegg ønsket jeg å få frem informantenes syn på formativ og summativ vurdering.

Informantene har ulike syn på om de foretrekker mappevurdering fremfor andre vurderingsformer. Johanna reflekterer over hvilke fordeler tradisjonell skriftlig eksamen gir:

'hvis du kan bale deg rundt i tekst og kan være åpen og reflekterende lenge, så tror jeg du kanskje lager deg noen faglige knagger og refleksjonsmuligheter på grunnlag av de knaggene, som tar litt tid. og den konvensjonelle skoleeksamensordningen hvor man hadde på en måte et frirom, på grunnfag i to semestre, til å bale seg rundt i et pensum og så kunne du forfølge litt spesielle ting du var interessert av, og så var det å få pensumet opp å gå og kunne svare på det til eksamen. jeg tror også samtidig at du har greid å forfølge noen litt sånne spesielle interesser ved å ha hatt det frirommet til å bale deg rundt i pensum (.) og jeg tror egentlig man lærer veldig mye sånn, jeg'.

Mens Johanna argumenterer for skriftlig eksamen fordi hun mener dette gir god læring, sier Helge snarere det motsatte:

'jeg husker jo selv da jeg gikk på hovedfag, vi brukte jo utrolig mye tid på å sitte og drikke kaffe og vi lærte jo sikkert noe av det, for det som er hovedargumentet for den gamle modellen, ja da skal man være så selvgående, og man var så refleksiv og man fikk mye mer tid til å være kritisk og det der, vi gjorde jo ikke det, vi satt og drakk kaffe (.) jeg kan ikke forstå at vi lærte noe av det. tror ikke det'.

Mens Johanna trekker frem muligheten til å reflektere over tid som viktig ved de tradisjonelle eksamensformene, hevder Helge at dette ikke stemte med praksis.

Mette trekker frem mappevurdering som viktig for å sikre studentenes læring som svar på følgende spørsmål:

Anna: 'Hva syns du om mappe som en vurderingsform til forskjell fra tradisjonell skriftlig eller muntlig eksamen?'

Mette:

'jeg syns om mappevurdering, og grunnen til det er at når du jobber over tid så kan du få vist hva du står for, du utvikler deg, du ser progresjon, når du skal prestere på så kort tid, så passer eksamen for noen, det passer best for noen, og det er de som tenker kjapt og lager en grei struktur, de som er mer rotete og må bruke lengre tid i forhold til disposisjonen sin vil ikke klare å gjøre det på samme måte, og jeg syns det er helt forkastelig at en utdanning slik som vi har i Norge, skal kunne måles bare en gang, altså la oss si en skriftlig eksamen, det er det som teller, da har jeg troen på mindre og større oppgaver og at mappevurdering kan være med til å følge en utviklingsprosess, en progresjon, men er ikke sikkert det skal være den eneste vurderingsformen, det kan godt hende at det skulle vært en individuell skriftlig i tillegg'.

Mette mener mappe legger opp til god læring for studentene fordi studentene får utviklet seg over tid. Samtidig mener Johanna skriftlig eksamen tidsmessig legger til rette for evnen til å reflektere over et pensum. Mette mener at skriftlig eksamen trolig passer best for noen, og mappe for andre.

Helge sier dette om mappevurdering i forhold til tradisjonelle eksamensformer:

'det er to helt forskjellige ting, eksamen måler nesten kun aksiomatisk kunnskap, eksplisitt, deklarativ kunnskap, og det er jo bra å ha, med mappeevaluering, i hvert fall min måte å bruke mappeevaluering på som er prosessevaluering, så ønsker man å (.) man fokuserer i hvert fall på mange aspekter som ikke er så deklarativ kunnskap, altså implisitt kunnskap, ferdigheter, og ikke minst refleksjoner rundt holdninger, yrkesutøvelse og den biten der, i tillegg verktøy som et fjerde punkt, det vektlegger også det med situerhet, kontekstualisering i forhold til å utøve yrket ditt, det som går på timing, aspekter vedrørende etikk, som aldri vil berøres i en skoleeksamen, men bare for å få sagt det, så mener jeg at mappeevaluering er jo bare et middel altså, det er ikke noe mål i seg selv, det er jo det man bruker det til som er hele poenget, man må passe på å ikke skille for sterkt mellom evalueringsformen og undervisningsformen, for det har med hverandre å gjøre'.

Helge mener mappevurdering og tradisjonelle eksamensformer vurderer ulike typer kunnskap. Fordi mappe inkluderer både en undervisningsform og en vurderingsform, mener han mappe favner bredere enn tradisjonelle eksamener. Samtidig ser han verdien av den type kunnskap tradisjonelle eksamener vurderer.

Hege trekker frem økt læringsutbytte som positivt ved bruk av mappevurdering, samtidig som hun ser følgende utfordringer knyttet til å bare ha en vurderingsform:

'at studentene får en tilbakemelding, tror jeg gjør at resultatet blir bedre. før begynte man jo på et grunnfag og sulla rundt for seg sjøl ett år for så å ta eksamen, mens man nå i hvert fall blir oppfordret til å begynne å skrive med en gang. og det gjør at de får uendelig mye mer skrivetrening enn tidligere. men det ser jo ut til at på mitt institutt er det flere emner som etter hvert kommer til å få sluttvurdering, som betyr skoleeksamen. og det har med å få studentene til å lese hele pensum rett og slett, de blir jo veldig pragmatiske, de leser det som må til for å stå på eksamen. så for å sikre at de får kunnskap om et bredere felt, så er det flere som innfører sluttvurdering, som et tillegg til mappe'.

Når jeg spør hva hun syns om det, svarer hun:

'vet ikke om jeg liker den derre 'vi må kontrollere at du har lest den og den boken' (.) skoleeksamene, jeg syns ikke de gir noe vettugt, altså for meg som lærer så, ja, så er det de som har en god dag og husker det de har lest, de kan jeg gi en god karakter, men det sier jo ikke noe om egentlig kunnskap, hva de har lært, om de har lært noe. det blir mere sånn kontrollfunksjon. ja, nei, det syns jeg er en uting'.

Mette syns også mappevurdering burde kombineres med andre typer vurdering. Hun trekker frem skriftlig eksamen som tillegg:

'mappevurdering og skriftlig eksamen. kanskje også sånne små, som jeg har hatt på nettet (.) jeg har hatt forelesning på nettet i ett tema, og så en liten gruppeoppgave. eller en liten individuell oppgave (.) så når du har jevnlig push på at du må gjøre noe i forhold til stoffet, jeg syns at du skal ha mange temaer i studiet, så er det viktig at de [studentene] kan litt om alle temaene. så at du gjør noe i forhold til dette, enten i grupper eller (.) at du sikrer at du har stoffet inne'.

Johanna er skeptisk til å bare bruke mappe som vurderingsform, og syns det burde kombineres med andre vurderingsformer:

'ved kun bruk av mappe er det tapet av refleksjonsnivå jeg er redd for da (.) jeg syns det bør kombineres. det å ha muntlig eksamen som vi har, hvor det også er et pensum og mulighet for å forsvare mappen syns jeg er veldig greit. men det er ulike nivåer i studiet da, det er ikke sikkert det er påkrevd på lavere nivå. samtidig, det å jobbe med mappe er jo en veldig åpen arbeidsform, så et eller annet sted, i hvert fall på masternivå, så må du kunne sikre, du skal jo tross alt sertifisere kompetanse. det er jo en del av funksjonen med høyere utdanning. og du må jo kunne føle deg sikker på at studenten kan stå inne for det som ligger i mappen. og det kan du egentlig bare gjøre ved sjekke ut den enkelte studenten'.

Helge er positiv til å bruke mappe som eneste vurderingsform:

'jeg tror det går an å basere en hel mastergrad på mappeevaluering. jeg tror det burde være mulig, kanskje bør det også på sikt (.) men når det gjelder bachelor, så tror jeg ikke man kan det. jeg tror ikke det vil være formålstjenelig i forhold til de ressursene (.) det tar jo mye mer ressurser å ha mappa og den biten der (.) i forhold til sensurering og det (.) og fordi der vil vi at de skal ha aksiomatisk kunnskap, spesielt på grunnfag, kan godt kjøre multiple choice. for der er det en del ting som du har å vite, punktum. der det refleksive aspektet ikke er så veldig sentral. gjør lekser og så kjører vi prosess på høyere nivå. tror det'.

Selv om Helge syns mappe kan fungere på høyere nivå som eneste vurderingsform, ser han vanskelighetene med å ha det på lavere nivå, hvor en annen type kunnskap skal vurderes.

Til tross for at alle synes å være enige om verdien av tilbakemeldinger (jmf 5.5.1), trekker de også frem visse dilemmaer ved bruk av formativ og summativ vurdering. Som lærere er informantene både den som gir den formative tilbakemeldingen og som er en av sensorene ved den summative vurderingen. Dette kan være problematisk fordi studentene og faglærere gjerne kjenner hverandre, noe som kan påvirke faglærers vurdering. Særlig er anonymiteten slik man har ved tradisjonelle eksamener, borte ved bruk av mappevurdering på Cf. På Cf får hver student sin egen innleveringsmappe med navn, slik som Hege trekker frem her:

'det er klart at jeg forsøker og mener at jeg leser paperne [oppgavene] på samme måte som jeg ville gjort om de var anonyme, men det er klart at når jeg kjenner studentene over semesteret så er det ikke, nei det er en uting. de burde være anonyme og det burde være flere sensorer. så det er kanskje den største ulempen med cf, eller det er for så vidt mer en ulempe med reformen enn det er med cf. det kunne jo vært mulig å merke oppgavene med en tallkode og så få noen andre til å printe ut. du ser jo uansett hvem som leverer i cf. anonymiteten forsvinner fullstendig. og det er jo mange fordeler ved at de ikke er anonyme, men akkurat når det gjelder sensur så er det vanskelig'.

Johanna syns også forholdet mellom formativ og summativ vurdering kan være problematisk, og sammenlikner det i forhold til tradisjonell eksamen:

'jeg opplever at man sitter der og gir underveis evaluering og så skal jeg sitte der også i endelig sensurering, at man ikke skiller det formative og det summative evalueringsspørsmålet, som problematisk. det kan jo godt bli sånn at det å ta underveisevalueringen da til inntekt, skal sikre karakterer samtidig som (.) og studentene tror jeg opplever det som en sikkerhet, men det er en falsk sikkerhet mener jeg. det er ikke sikkert den eksterne sensor er enig med meg. det er noe med selvstendigheten i disse oppgavene [som legges i mappe] som jeg håper i hvert fall blir like selvstendig som de skoleeksamenene hadde mulighet for da. da ble man sensurert anonymt og hadde jobbet lenge innen et felt (.) så det er litt sånn jeg lurer på hvordan det kommer til å falle ut, men jeg vet ikke (.) man må se det på sikt og prøve å evaluere det rett og slett'.

Johanna diskuterer sin rolle som lærer når hun både gjør den formative og summative vurderingen, og muligheten for at studentene opplever det som en sikkerhet i forhold til sluttarakter. Videre er hun opptatt av at ivaretagelse av selvstendigheten ved bruk av mappe som ved konvensjonelle skoleeksamener. I tillegg sikret de anonym sensur i motsetning til vurderingen av mapper. Hun ser behovet for en evaluering av mappe, slik at den kan gi informasjon om konsekvensene av mappe.

5.6.1 Diskusjon

Informantene er enige om at vurderingsform påvirker læringsutbyttet til studentene. Alle er enige om at spørsmålet om hvilken vurderingsform som er mest optimal, er komplisert og ikke ensartet. Selv om både Mette, Hege og Johanna trekker frem fordeler ved mappevurdering, ser de også dilemmaer knyttet til mappe som *eneste* vurderingsform. En kombinasjon med andre typer vurderinger ser de som mulige løsninger. Mette mener det på den måten er lettere å ivareta mangfoldet i studentgruppene, fordi disse gjerne har ulike læringstilnærminger til et fagstoff og pensum. Johanna uttrykker en bekymring i forhold til tap av grad av selvstendighet og refleksjonsnivå hvis mappe er den eneste vurderingsformen som foretrekkes. Fordi bruk av mappe legger opp til at studentene går relativt tidlig i gang med å være produktiv, mener hun dette kan begrense den faglige modningen fordi studentene må bruke et fagstoff de ikke ennå har fått tid til å sette seg inn i. Derfor ønsker hun at mappevurdering skal bli brukt sammen med for eksempel muntlig eksamen. Hege er kritisk til å ha en eksamen i tillegg til mappe, fordi hun mener dette blir brukt som en kontrollfunksjon og gir ingen informasjon om hva studentene har lært. Helge ser fordeler ved å ha mappevurdering på høyere nivå. Kombinasjonen med mappe som undervisnings- og vurderingsform legger rammer for utvikling av en refleksiv og implisitt kunnskapstype, noe som tradisjonelle eksamener ikke gjør. Selv om dette er en kunnskapstype Helge ønsker å fremme på sitt fag som er på høyere nivå, ser han det ikke som ønskelig på lavere nivå. På bachelor er kunnskapstypen annerledes, med vektlegging på mer målbar kunnskap. Til dette mener han ikke mappe passer som vurderingsform. Han ser altså et behov for både tradisjonell vurdering og mappevurdering, men delt etter nivå.

Det er interessant at Helge og Johanna har ulike meninger om tradisjonelle eksamener. Det kan synes som om Helge mener at idealet knyttet til tradisjonelle eksamener om refleksivitet og selvgåenhet, ikke var overførbart til virkeligheten. Studentene brukte tiden på andre ting. Johanna hevder derimot at man nettopp gjennom en slik gradvis refleksivitet lærte mye. At de har så tydelig divergerende synspunkter på dette, kan si noe om personlige preferanser og forutsetninger. Læring, og ikke minst hvordan man lærer, er forskjellig og unikt fra person til person. En eksamensform lar seg vanskelig kombinere med et utall ulike måter å lære på.

En ulempe av formativ vurdering er at anonymiteten forsvinner. To av informantene synes anonymiteten er problematisk å ivareta ved den summative vurderingen, fordi de gjennom et

semester kjenner studentene. Problemet forsterkes ved bruk av Cf, fordi navn vil være synlig ved innlevering av mappe.

En informant trekker frem de lagrings- og organiseringsmulighetene nettplattformer representerer, særlig ved større studentkull. All informasjon om studiet, pensum, eksamen, oppgaveinnleveringer og lignende ligger på samme sted og er tilgjengelig for et stort antall studenter, uavhengig av hvor de oppholder seg geografisk. Dette fremheves også av Otnes (2005). Spesielt gunstig kan dette være i forhold til oppgaveinnleveringer, hvor både et første- og andreutkast blir liggende/værende i Cf-rommet. På den måten kan studenten følge opp tidligere arbeid og bygge videre på dette. At studenter har tilgang til hverandres arbeider, kan også bidra til økt kunnskapsdeling mellom studentene. Premisset er at mappen til den enkelte student er åpen og tilgjengelig for medstudentene. Dette er en funksjon hovedeier (det vil si lærer) råder over. Lærer kan altså velge å stenge den enkelte students mappe for innsyn for andre enn læreren. Ved mindre studentkull er lagrings- og organiseringsmulighetene kanskje ikke like nyttige. Da kan det kanskje som en informant påpeker oppleves som et ekstraarbeid å bruke tid på Cf når man i tillegg har fysiske møter med studentene.

5.7 Oppsummerende diskusjon

De første spørsmålene i intervjuet omhandlet i hvilken grad Cf inngikk som en integrert del av undervisningen til informantene. Dette ble operasjonalisert til spørsmålene som vist i intervjuguiden (se vedlegg 2). Ønsket var å avdekke om Cf inngikk som et integrert artefakt i informantenes undervisning. Bruken av Cf som verktøy i undervisningen kan tyde på dette. De bruker Cf, om enn med noe ulike siktemål og ulike erfaringer. Cf blir brukt som et informasjonsverktøy, og læringen som sådan er ikke knyttet til denne. Det virker heller ikke som opplæring i Cf har hatt betydning for hvor mye de bruker Cf.

Et interessant forhold som fremtrer på alle intervjuene, er forskjellen mellom det informantene ser som årsakene til, eller hensikten bak innføringen av mappe og oppfatningene av hvilke fordeler mappe gir læringsmessig. Hensikten kom frem da jeg nevnte Kvalitetsreformen som en pådriver for innføring av mappe. Informantene enig i dette, men vektla ikke dette som den eneste årsaken for innføring av mappe. I stedet trakk de blant annet frem endringer i samfunnet, både globalt og nasjonalt, som påvirker Universitetet i

Oslo som utdanningsinstitusjon. Teoretisk Forventninger på arbeidsmarkedet om kompetente medarbeidere som er endrings- og omstillingsvillige, blir også nevnt. Samtidig diskuterer alle hvilke læringsbetingelser mappe kan sies å legge til rette for. For eksempel nevner informantene den prosessuelle læringstilnærmingen som mappe legger opp til som positiv, blant annet fordi de anser skriving som viktig for læring. Bakgrunnen for mappe i informantenes syn, fremstår derfor som todelt,- et resultat eller svar på samfunnets generelle utvikling på den ene siden, og læringsmessige prinsipper på den andre.

Informantene reiser en del spørsmål underveis, blant annet i forhold til at mappe kan være et greit redskap for gjennomstrømming. På grunn av den formative vurderingen, fanger lærer opp 'svake' studenter og kan veilede de slik at de består. Men at studenter gir hverandre tilbakemeldinger, kan ha en mer pragmatisk side også, fordi det er en måte å få studentene gjennom systemet på (kap 3.7.2). Med masseutdanning følger også store studentkull, noe som påvirker arbeidsmengden til lærerne. Hege stiller seg kritisk til Kvalitetsreformens intensjoner om større oppfølging av studentene og prosessorientert læring. Med dette følger blant annet at arbeidsmengden ikke samsvarer sammenliknet med antall studenter og oppgaver som det skal gis tilbakemelding på. Intensjonen om prosessorientert læring er god, men blir ikke ivaretatt når antallet studenter øker. Kvalitetsreformens intensjoner om nye, alternative vurderingsformer som er prosessorientert fordi studenter lærer på en bedre måte, blir i realiteten et dilemma som blir vanskelig å virkeliggjøre på grunn av ressursmangel. Et annet dilemma som det synes som informantene er enig om, er hvordan en utdanningsinstitusjon ved bruk av vurdering skal sikre et visst kunnskapsnivå gjennom eksamensformer.

Måten informantene begrunner hvilken vurderingsform de foretrekker, er lik. Begrunnelsene og problematiseringene de gjør rundt forholdet mellom tradisjonelle eksamensformer og mappevurdering, handler om hvilket læringssyn de mener utdanning bør fremme hos studentene. Fordi alle synes å være enige om at vurderingsform påvirker hva studentene lærer, mener de også at det legger føringer for hvordan de lærer. De er også enige om at vurderingsformer er et redskap for sikring av kompetanse og kunnskap, men uenig i hvilke vurderingsformer som er mest hensiktsmessig for å gjøre dette og når i løpet av utdannelsen til studentene. .

6.0 MAPPE SOM TIDSBILEDE?

6.1 Drøfting av funn mot teori

Kvalitetsreformen og Stortingsmelding 27 (2000-2001) blir trukket frem for å belyse intensjonene rundt innføring av mappe i høyere utdanning i denne oppgaven.

Kvalitetsreformen blir også definert som del av en større utdanningspolitisk prosess som foregår i Europa. Høyere utdannings tilpasning til dagens samfunn blir ansett som viktig for en kvalitetsendring av utdanning. Høyere utdanning står overfor samfunnsmessige utfordringer som bare kan løses ved å gå samfunnet og de bevegelser og endringer som skjer, i møte. Utfordringer som blir trukket frem i Stortingsmelding 27 (2000-2001) er blant annet kravene til relevant kompetanse på ulike felt, og arbeidsgivers krav om at studentene skal kunne lære å lære. Lauvås og Jacobsen (2002) viser også at arbeidslivet etterspør medarbeidere med bred kompetanse, som er endringsvillige og omstillingsdyktige. Økt fokus på forholdet mellom vurdering og læring (Scriven 1967), samt endret synet på læring, undervisning og vurdering (Dysthe 2005). I denne oppgaven blir innføringen av mappe teoretisk forklart som del av dette og Kvalitetsreformen. Dette var også utgangspunktet mitt da jeg lagde intervjuguiden, og jeg antok at jeg ville få svar som bekreftet denne påstanden. Særlig antok jeg at informantene, som ansatte på Universitetet i Oslo hvor Kvalitetsreformen er implementert, ville vektlegge reformen som forklaring på innføringen av mappe. Det empiriske materialet viser derimot at dette er et mer omfattende spørsmål enn jeg trodde. *Informantene mener Kvalitetsreformen, og derfor også mappe, er knyttet til en mer omfattende prosess om endringer i utdanningssektoren og endringer i samfunnet.* Det er interessant også at en informant brukte mappe før Kvalitetsreformen. Er Kvalitetsreformen og innføringen av mappe et 'svar' på endringer i samfunnet og utdanningssektoren?

Deler av problematiseringene informantene gjør om mappe, handler om trekk ved samfunnet. Hvis innføring av mappe kan forklares som et 'svar' på generelle endringer i samfunnet, eller motsatt, hvilke endringer er gjeldende for samfunnet? Qvortrup (2001) mener samfunnet i dag karakteriseres som et kunnskapssamfunn og et lærende samfunn. Kunnskapssamfunnet opprettholdes av en tro på kunnskap som drivkraft for samfunnets utvikling. Dette har konsekvenser for både utdanningssektoren og arbeidslivet. I

kunnskapssamfunnet er utdanning nødvendig, fordi det er der kunnskap blir konstruert. Utdanning er også helt essensielt for å få tilgang til arbeidsmarkedet, som det empiriske materialet også viser ved at sertifisering blir trukket frem som en viktig funksjon i høyere utdanning.

Qvortrup (2001) karakteriserer dagens samfunn som det lærende samfunn⁶ og et hyperkomplekst samfunn. Samfunnet er et kommunikasjonssamfunn som blant annet innebærer at samfunnet som system stimulerer borgere til livslang læring. Videre er samfunnet slik at det utsetter mennesker for større og større grad av kompleksitet i omverdenen. Årsaken til utviklingen mot et hyperkomplekst samfunn, er at omverdenen i forhold til tid og rom har gjennomgått en kompleksitetsforøkelse. Denne forøkelsen kommer til uttrykk ved at samfunnets forandring foregår raskere enn noensinne, i tillegg til at antallet handlinger som er kommunikativt tilgjengelige har økt betraktelig gjennom bruk av IKT. IKT bidrar også til å integrere samfunnet som en del av verdenssamfunnet.

Utdannelsessektoren står i sentrum i det lærende samfunn, og er viktig for å bygge samfunnet. Qvortrup (2001) mener dets funksjon er å stimulere og organisere målrettede læreprosesser. Utdannelsessektoren har en sentral og viktig rolle i det hyperkomplekse samfunn, fordi kompleksitet håndteres ved hjelp av kunnskap, som igjen konstrueres gjennom læring.

I sosiokulturell læringsteori (Vygotsky 1962 og 1978, Säljö 2001) blir det argumentert for at samhandling og kollektive prosesser er viktig for konstruksjon av kunnskap. Mappe kan, slik jeg ser det, være en tilnærming for å ivareta dette. Det forutsetter riktignok at undervisningsformer legger opp til at samarbeid og samhandling blir muliggjort, og at dette dokumenteres i mappen og vurderes formativt. Når disse forutsetningene er oppfylt, blir mappe brukt som en lærings- og vurderingsmappe (jmf kap 3.7). Wittek (2003) hevder at skriving er en viktig læringsstrategi. Empirisk blir dette også vektlagt, og at studentenes skriftlige oppgaver legges i mappen. At studenter i arbeidet med mappe samarbeider om skriftlige arbeider, kan derfor være et eksempel på en slik samhandlingsprosess.

Tilbakemeldinger fra lærer og medstudenter, i tillegg til selvvrdering, såkalt *formativ*

⁶ Qvortrup bygger sin teori på Luhmanns systemteori, se f eks 'Sociale Systeme' (2000), 'Tagttagelse og paradoks' (1997). Qvortrups teori om det lærende samfunn er en sammensatt og kompleks teori, og jeg gjengir her de delene jeg anser som mest relevant for denne oppgaven.

vurdering, er en måte å bruke vurdering for å fremme læring (3.7.2). De empiriske funnene viser at alle informantene legger tilrette for at *studentene gir hverandre vurderinger underveis i arbeidet med mappen*, og at de synes dette er en *viktig måte å lære på*. Dette er også i tråd med det *sosiokulturelle perspektivet på læring*, fordi *vurderingen er kontekstualisert og knyttet til læringsforløpet* (Dysthe 2005, Wittek 2005). I kapittel 3 blir dybdelæring og forståelse trukket frem som en vesentlig mangel ved tradisjonelle vurderingsformer. Videre hevdes det at kunnskap blir testet kvantitativt, og at tradisjonelle vurderingsformer fremmer kortsiktig pugg, fremfor refleksjon og langvarig innsats. Informantene er stort sett enig om at tradisjonelle vurderingsformer og mappe som vurderingsform måler *ulike typer kunnskap*. Det de synes er positivt med mappe, er at *faglig progresjon, utvikling og prosesslæring* står i fokus, i tillegg til at mappe vurderer *bredere kompetanser* enn tradisjonelle vurderingsformer. Slik sett representerer dette *noe nytt ved mappe som vurderingsform*.

Slik som vist i kapittel 3.7, er definisjonene av mappe er ikke ensartete. Fagenes egenart må vurderes i forhold til hvilken type mappe man ønsker å bruke, og hva som er hensikten med å bruke mappe. Fagene informantene underviser i, kan kanskje være spesielt egnet for mappe slik som presentert her.

De empiriske funnene samsvarer stort sett godt med de teoretiske perspektivene. Dette er i seg selv ikke overraskende, fordi informantene selv bygger på den samme teorien. Desto mer interessant er det at Johanna mener man også mister noe ved bruk av mappe, spesielt grad av refleksjon. Å begynne tidlig i semesteret å produsere tekster, har også noen problemstillinger knyttet til seg. Hun mener riktignok at studentene lærer mye av å vurdere hverandres arbeider, og trekker frem at dette kan forklares ut fra hva samfunnet etterspør av kompetanse nå, og at overgangen til mappe kan være en måte å imøtekomme dette på. Fokus på yrkeskompetanse er et aspekt Helge bruker for å begrunne bruk av mappe. Slik sett kan det sees i sammenheng med teori presentert i kap 3.2.

6.2 IKT og læring

I Stortingsmelding 27 (2000-2001) blir den teknologiske utviklingen innen IKT nevnt som en ny utfordring for det nasjonale utdanningssystemet. Studenter vil forvente tilgang til IKT i forbindelse med studier, noe som vil endre og påvirke de tradisjonelle undervisnings- og

eksamensformene. Giddens (1990) mener IKT er en konsekvens av globalisering, mens Qvortrup (2001) hevder IKT representerer (et av) samfunnets svar på det voksende hyperkompleksitetsproblemet. IKT er både et svar på, og en forsterkning av kompleksitetsproblemet, blant annet fordi IKT gjør vår kommunikative rekkevidde enda større, i både tid og rom. I tillegg åpner IKT for at tilgjengeligheten til handlinger øker, noe som vi må forholde oss til, mener Qvortrup (2001). I denne oppgaven er IKT avgrenset til å gjelde den nettbaserte læringsplattformen Classfronter. Individets læringsforløp inngår i et komplekst samspill med materielle og symbolske artefakter (Ludvigsen og Løkensgard Hoel 2002). Å bruke mappe som lærings- og vurderingsform på Classfronter, kan være et eksempel på et slikt komplekst samspill.

Artefakter forstått som teknologi påvirker menneskets måte å lære på (Säljö 2001). Wertsch (1998) hevder artefakter skaper mening i konkrete situasjoner. IKT må inngå som et aspekt ved læringsbegrepet fordi IKT som artefakt kan sees på som en kulturell rammebetingelse for læring (Ludvigsen, Rasmussen og Solheim 2002). De empiriske funnene viser at *Cf fremstår som en integrert del av informantenes undervisningen hvor mappe blir brukt*, og kan ses på som et kulturelt element som inngår i læringsarbeidet. Intervjuene avdekket at de brukte *Cf som verktøy for formidling av dokumenter og distribuering av informasjon*.

I hvilken grad Cf representerer endrete vilkår for læring, er pedagogisk interessant hvis spørsmål knyttet til hvilke muligheter Cf kan ha for læring blir synliggjort. Intervjuene avdekket ikke i hvilken grad Cf ble brukt til å støtte opp under læring. En læringsplattform som Cf har mange ulike funksjoner, blant annet kan det brukes som basis for mapper (Engelsen 2005). Skal bruken av Cf støtte opp under læring sosiokulturelt, må Cf brukes som verktøy for interaksjon mellom lærer og student, eller student-student slik at dialog og samhandling blir muliggjort. Slik informantene bruker Cf, kan man spørre seg om Cf gjør *formidlingsaspektet* ved undervisning lettere, mens tilgjengeligheten for læring er vanskeligere?

6.3 Avslutning

Antall fakulteter ved Universitetet i Oslo som har tatt mappe i bruk siden Kvalitetsreformens føringer om alternative vurderingsformer, var færre enn jeg forventet. Da jeg begynte arbeidet med denne oppgaven, hadde jeg en forventning om å finne relativt mange ansatte, på flere fakulteter, med erfaring i mappe som lærings- og vurderingsform. Bakgrunnen for dette var trolig at jeg med stor interesse hadde lest flere bøker og artikler om mappe, men også på grunn av Kvalitetsreformen og dens føringer for alternative vurderingsformer. I etterkant kan jeg si at forventningen var noe urealistisk. Dels fordi Kvalitetsreformen er ny, og dels fordi det muligens er slik at bruken av mappe er avhengig av fagene. Det er ikke nødvendigvis slik at mappe som lærings- og vurderingsform passer alle fag. Mappe legger vekt på prosessorientert læring, blant annet gjennom utbredt skriving. Trolig passer dette best fag hvor oppgaveskriving inngår som en sentral del av studiet. I andre fag er ikke skriving av lengre tekster så utbredt. Det kan derfor stilles spørsmål i forhold til om mappe er en hensiktsmessig lærings- og vurderingsform i *alle* fag. I tillegg trekker Stortingsmelding 27 (2000-2001) frem mappe som *en av flere* alternative vurderingsformer. Deleksamener blir også nevnt. Deleksamener kan egne seg for noen fag, mappe for andre.

Å bruke vurdering på en ny måte slik mappe legger opp til, mener jeg har en tilbakevirkende effekt. Formativ vurdering blir brukt som et redskap for læring, ikke bare for kontrollering av kunnskap. Dette er positivt ved mappe som lærings- og vurderingsform, fordi vurdering blir brukt som et redskap for læring. Eksamensbegrepet derimot, gir assosiasjoner til en kunstig situasjon som ikke er reell i forhold til læringssituasjonen. Men kan bruken av begrepet vurdering være valgt av politiske hensyn, for eksempel at det utad gir positive, symbolske signaler? Man 'bør' vurdere. Som Hege sier: 'hele kvalitetsreformen er jo full av sånne fancy ordvalg'.

I Stortingsmeldingen ligger det både eksplisitte og implisitte intensjoner som åpner opp for ulike tolkninger. Slik jeg har lest meldingen, opplever jeg den som tvetydig på flere punkter. På intensjonsplanet har mappe noen pedagogiske implikasjoner som er bra. Ønsket om å fremme en prosessorientert læring gjennom en kobling mellom undervisning og vurdering, er et mål som er relevant i forhold til teorien vist til i denne oppgaven. Verdien av formativ vurdering er viktig i et læringsperspektiv, når denne blir brukt til å fremme læring. Det kan derfor være verdt å legge opp undervisning i forhold til prinsippene for mappe. Slik sitatene

til informantene viser, er de enig i dette, men reiser i tillegg visse problemstillinger knyttet til mappe. Mangel på både økonomiske og tidsmessige ressurser kan synes å påvirke i hvilken grad informantene opplever ulemper eller vanskeligheter med mappe. Blir tilbakemeldinger til studentene overflatisk fordi tiden ikke strekker til? Argumentene for formativ vurdering, som representerer en ny måte å bruke vurdering på sammenliknet med tidligere eksamensformer, kan også utnyttes pragmatisk. Dette kan sees på som en effektivitetstankegang som kan være vanskelig å kombinere med praksis. Spørsmålet blir da om dette bidrar til å heve eller forringe kvaliteten i høyere utdanning?

Intensjonenes ulike uttrykk i Stortingsmeldingen (27(2000-2001)) åpner opp for ulike tolkninger. I møtet med informantene har deres erfarte opplevelser av Kvalitetsreformen intensjoner kommet frem. Informantenes utsagn om mappe kan derfor beskrives som uttrykk for hvordan intensjonene konkret har virket i praksis. I denne oppgaven har jeg trukket frem stortingsmeldingens (27(2000-2001)) ideer om mappe som alternativ vurderingsform. Implementeringen av mappe som alternativ vurderingsform kan ha ulike nyanser, fordi informantene som vitenskapelig ansatte har ulike faglige og pedagogiske preferanser. Oppgaven kan derfor leses som en studie i spenningsforholdet mellom intensjoner og erfaringer, eller når teori om mappe skal brukes i praksis.

Dette kan bety at innføring av mappe trolig er vanskeligere enn intensjonene nedfelt i Stortingsmelding 27 (2000-2001) kan tyde på. Endringen av vurderingsformer kobles også til intensjonen om tettere oppfølging av studentene og større studieprogresjon (St.mld 27(2000-2001)). Studiefinansieringen har også som følge av Kvalitetsreformen gjennomgått store endringer. Deler av studiefinansieringen er i dag direkte knyttet til uteksaminering av studenter. Såkalt studentfinansiering betyr at deler av finansieringen baseres på oppnådde resultater av undervisning, målt i avlagte studiepoeng og uteksaminerte kandidater ved den enkelte fakultet (St.mld 27 (2000-2001)). Det kan derfor være i instituttets/fakultetets interesse å uteksaminere flest mulig studenter. Informasjonen kan brukes til å veilede studentene gjennom, slik at de består oppgaven. Kan bruk av mappe i så henseende være pragmatisk? Jo flere studenter som avlegger studiepoeng og avslutter et studieforløp, jo bedre er det økonomisk for det enkelte institutt. Det kan oppleves som en forventning om at faglærerne skal hjelpe studentene gjennom. Mappe med bruk av flere vurderinger underveis i semesteret, sikrer dette læreren informasjon om studentenes faglige progresjon. Ved faglig svake studenter, kan læreren bruke denne informasjonen til å veilede studentene slik at de

avlegger studiepoeng. Konsekvensen av tettere oppfølging i form av hyppige formative tilbakemeldinger kan derfor bli at denne blir direkte knyttet til finansieringsmodellen. Oppnådde resultater blir siktemålet, og ikke prosesslæring. Større grad av gjennomstrømming i høyere utdanning på grunn av masseutdanning, kan tvinge frem alternative måter å få løftet studentene gjennom. Er det mulig at mappe blir brukt som et redskap for nettopp dette, for å sikre et politisk mål om større gjennomstrømming?

6.4 Veien videre

Arbeidet med denne oppgaven har vekket noen spørsmål og tanker i meg. Blant annet kunnet det vært interessant å undersøke nærmere et studentperspektiv på mappe⁷. Hvordan opplever studentene forholdet mellom den formative og summative vurderingen, og i hvilken grad ivaretar mappe den prosessuelle tilnærmingen til læring i deres øyne? Kan det for eksempel være slik at studentene opplever den formative vurderingen som styrende for det endelige produktet? Det kunne også vært interessant å gjennomføre to sammenliknende studier i samme fag, en undersøkelse hvor tradisjonell vurdering blir brukt, og en undersøkelse hvor mappe blir brukt. Er læringsutbyttet kvalitativt forskjellig? Hvis så, hva er forskjellene? Hva er likhetene?

Videre synes jeg det kunne være interessant å gjennomføre en liknende studie om noen år, når Kvalitetsreformen har 'satt' seg ordentlig. Hvordan er erfaringene til ansatte som bruker mappe da? Bruker de fortsatt mappe som lærings- og vurderingsform, eller har andre alternative vurderingsformer tatt over? Kanskje tradisjonelle eksamensformer som eneste vurderingsform er tilbake igjen - og mappe bare var et tidsbilde?

⁷ Witteks (2003) studie om mapper som lærings- og vurderingsform ved Universitetet i Oslo handlet om studenterfaringer med mappe. Studien gjelder kun studenter ved det Utdanningsvitenskapelige fakultetet.

Kildeliste

Aamodt, P.O. (1996): *Arbeidsmarkedet for akademikere:en kortfattet statusoversikt og drøfting*. Det norske universitetsråd, Bergen.

Alvesson, M. og Sköldberg, K. (1994): *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur, Lund.

Arnseth, H.C. (2000): Resonnering i interaksjon. I: Ludvigsen, S.R. og Østerud, S. (red): *Ny teknologi-nye praksisformer*. Forsknings- og kompetansenettverk for IT i utdanning (ITU), Universitetet i Oslo.

Ashcroft, K.og Palacio, D. (1996): *Researching into Assessment and Evaluation in Colleges and Universities*. The Practical Research Series, London.

Baume, D. (2002): *A briefing on key concepts formative and summative, criterion norm-referenced assessment*. Assessment series no.7. Learning and teaching support network, York science park.

Beck, E.E. (1995): Learning Management Systems: The Need for Critical Analyses. I: Berthelsen, Bouvin, Krogh and Kynd (eds): *Critical Computing-Between Sense and Sensibilities*. Proceedings of the Fourth Decennial Aarhus Conference, August 20-24, 2005.

Bereiter,C. og Scardamalia, M. (1987): *The Psychology of Written Composition*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, New Jersey.

Berger, P. og Luckmann, T. (2000): *Den samfunnsskapte virkelighet*. Fagbokforlaget, Bergen.

Bolognaprosessen (2005):

www.odin.dep.no/ufd/norsk/tema/utdanning/hoyereutdanning/tema/kvalitetsreformen
[lesedato:29.11.2005]

Boud, D. (1995): Assessment and Learning: Contradictory or Complementary? I: Knight, P. (red): *Assessment for Learning in Higher Education*. Staff and Educational Development Series, London.

Broadfoot, P. (1996): *Education, Assessment and Society. A sociological analysis*. Open University Press, Buckingham.

Bråten, I (2002): *Selvregulert læring i et sosialt-kognitivt perspektiv*. I: Bråten, I. (red): *Læring i et sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Cappelen Akademisk Forlag AS, Oslo.

Burr, V. (1995): *An Introduction to Social Constructionism*. Routledge, New York.

Cole, D.J. (1995): *Portfolios Across the Curriculum and Beyond*. Corwin Press, A Sage Publication Company, California.

Dyrstad, K.H (2001): *På hvilken måte påvirker eksamen studenters læring?* Studie- og forskningsadministrativ avdeling, Universitetet i Oslo.

Dysthe, O. (1993): *Alternativ elevvurdering i norsk*. I: Moslet, I. og Evensen, L.S. (red): *Skrivepedagogisk fornying*. Ad Notam Gyldendal, Oslo.

Dysthe, O. (2005): *Teoretiske perspektiv*. I: Dysthe, O. og Engelsen, K.S. (red): *Mapper som pedagogisk redskap. Perspektiver og erfaringer*. Abstrakt Forlag AS, Oslo.

Dysthe, O. og Engelsen, K.S (2005): *Mapper som lærings- og vurderingsform*. I: Dysthe, O. og Engelsen, K.S. (red): *Mapper som pedagogisk redskap. Perspektiver og erfaringer*. Abstrakt Forlag AS, Oslo.

Dysthe, O., Hertzberg, F., og Løkensgard Hoel, T. (2000): *Skrive for å lære. Skrivning i høyere utdanning*. Abstrakt Forlag AS, Oslo.

Ellmin (2000): *Portfolio i praktiken*. Kommentus forlag

Engelsen, K.S.(2005): *Mapper og IKT*. I: Dysthe, O. og Engelsen, K.S. (red): *Mapper som pedagogisk redskap. Perspektiver og erfaringer*. Abstrakt Forlag AS, Oslo.

Falchikov, N. og Goldfinch, J. (2000): *Student Peer-Assessment in Higher Education: A Meta-Analysis Comparing Peer and Teacher Marks*. Review of Educational Research. Vol.70, No.3.

-
- Feilberg, J. (2001): Samarbeid i virtuelle rom. Problembasert læring ved hjelp av IKT. I: Jopp, C. (red): *IKT og læring i et humanistisk perspektiv*. Cappelen Akademisk forlag, Oslo.
- Foucault, M. (1972): *The archaeology of knowledge*. Tavistovk Publications, London
- Gibbs, G.R. (1992): *Developing teaching: lecturing to more students*. Oxford Centre for Staff Development, Oxford.
- Giddens, A. (1990): *The consequences of modernity*. Polity Press, Cambridge
- Gjems, L. (2002): Hvordan lærer barn å forstå Andres tenkning. I: Bråten, I. (red): *Læring i et sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Cappelen Akademisk Forlag AS, Oslo.
- Grønmo, S. (1998): Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnærminger i samfunnsforskningen. I: Holter, H. og Kalleberg, R.(red): *Kvalitative metoder i samfunnsforskningen*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Gynnild, V. (2003): *Når eksamen endrer karakter. Evaluering for læring i høyere utdanning*. Cappelen Akademisk Forlag, Oslo.
- Hammersley, M. og Atkinson, p. (1996): *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Ad Notam Gyldendal, Oslo.
- Helstrup, T. (2002): Læring i et kognitivt perspektiv. I: Bråten, I. (red): *Læring i et sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Cappelen Akademisk Forlag AS, Oslo.
- Hinett, K. og Thomas, J. (1999): *Staff guide to self- and peer assessment*. The Oxford Centre for staff and Learning Development, Oxford.
- Jacobsen, A., Rump, C., Clemmensen, T. og May, M. (1999): *Kvalitetsudviklingsprosjektet 'Faglig Sammenheng'. Hovedrapport*. CDMs skriftserie nr.1, DTU
- Jensen, M.K.(1991): *Kvalitative metoder för samhälls- och beteendevetare*. Socialforskningsinstitutet. Köpenhamn.
- Karlsen, G.E. (2002): *Utdanning, styring og marked. Norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv*. Universitetsforlaget, Oslo.

Kruuse, E (1996): *Kvalitative forskningsmetoder. I psykologi og beslægtede fag*. Dansk psykologisk Forlag, Danmark.

Kvale, S: (2000): *Eksamen som konstruksjon av kunnskap*. UNIPED nr.3, 2000.

Kvale, S. (2004): *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Norsk Forlag, Oslo.

Kvale, S. (2005): *The dominance of dialogical interview research. A critical view*. Barn nr.3, 2005.

Kvalitetsreformen (2005):

www.odin.dep.no/ufd/norsk/tema/utdanning/hoyereutdanning/tema/kvalitetsreformen

[lesedato:29.11.2005]

Kvernbekk, T. (2002): Vitenskapsteoretiske perspektiver. I: Lund, T. (red): *Innføring i forskningsmetodologi*. Unipub Forlag, Oslo.

Lauvås, P. og Jacobsen, A. (2002): *Exit eksamen eller? Former for summativ vurdering i høgre utdanning*. Cappelen Akademisk Forlag, Oslo.

Lave, J. og Wenger, E. (1991): *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press, New York.

Lauvås, P. (1999): *Eksamen innen høyere utdanning. Rapport til Utvalget for høyere utdanning*. Fagområdet for universitetspedagogikk, Pedagogisk Forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.

Ludvigsen, S.R. og Løkenstgard Hoel, T. (2002): Når vilkårene for læring endres. I: Ludvigsen, S.R. og Løkenstgard Hoel, T. (red): *Et utdanningssystem i endring. IKT og læring*. Gyldendal Akademisk, Oslo.

Ludvigsen, S.R., Rasmussen, I. og Solheim, I. (2001): Multimedier og prosjektarbeid. I: Hovdenak, S.S. (red): *Perspektiver på Reform 97*. Gyldendal Akademisk, Oslo.

Ludvigsen, S.R., Arnseth, H.C., Østerud, S. (1998): *Elektronisk ransel. Ny teknologi-nye praksisformer*. ITU skriftserie, nr. 2, Universitetet i Oslo.

-
- Lund, T. (2002): Innledning. I: Lund, T. (red): *Innføring i forskningsmetodologi*. Unipub forlag, Oslo.
- Løkensgard Hoel, T. (2002): Interaksjon og læringspotensial i samtalegrupper på e-post. I: Ludvigsen, S.R. og Løkensgard Hoel, T. (red): *Et utdanningssystem i endring. IKT og læring*. Gyldendal Akademisk, Oslo.
- Mantonan, (1996):
- Mead, G.H. (1976): *Medvetandet, jaget och samhället. Från socialbehavioristisk ståndpunkt*. Argos Förlag AB, Sverige.
- Merriam, S. B. (1994): *Fallstudien som forskningsmetod*. Studentlitteratur, Lund.
- Miller, C. og Parlett, M. (1974): *Up the marks: a study of the examination game*. Society for Research into Higher Education, London.
- Nerland, M. (2003): *Instrumentalundervisning som kulturell praksis: en diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning*. Doktoravhandling ved Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo. Unipub Forlag.
- Nielsen, K. og Kvale, S. (1999): *Mesterlære. Læring som social praksis*. Hans reitzels Forlag, København.
- Otnes, H. (2005): Arkivskuff eller læringsarena? Lærings- og dokumentasjonssjangrer i digitale mapper. I: Dysthe, O. og Engelsen, K.S. (red): *Mapper som pedagogisk redskap. Perspektiver og erfaringer*. Abstrakt Forlag AS, Oslo.
- Pettersen, R.C. (2005): *Kvalitetslæring i høyere utdanning. Innføring i problem-og praksisbasert didaktikk*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Phillips, D.C. (1992): *The Social Scientist's Bestiary. A Guide to Fabled Threats to, and Defenses of, Naturalistic Social Science*. Unipub AS, Oslo.
- Popper, K. (1963): *Conjectures and refutations*. Routhledge and Kegan Paul, London.

- Prosser, M. and Trigwell, K. (1999): *Understanding Learning and Teaching in Higher Education*. The Society for Research into Higher Education and Open University Press, Bukinham.
- Qvortrup, L. (2001): *Det lærende samfund*. Gyldendal, København.
- Ramsden, P. (1999): *Strategier for bedre undervisning*. Nordisk Forlag AS, København.
- Rystad, J. (1993): *Alt glemt på grunn av ubrukelig eksamensform? En empirisk undersøkelse av Matematikk 2 ved NTH*. Uniped nr. 2, 1993.
- Samuelstuen, M. (2002): Læring fra fagtekster. Hvilken rolle spiller kognitive og metakognitive strategier? I: Bråten, I. (red): *Læring i et sosialt, kognitivt og sosial-kognitivt perspektiv*. Cappelen Akademisk Forlag AS, Oslo.
- Säljö, R. (2001): *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen Akademisk Forlag, Oslo.
- Säljö, R. (2002): Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: mennesket og dets redskaper. I: Bråten, I. (red): *Læring i et sosialt, kognitivt og sosial-kognitivt perspektiv*. Cappelen Akademisk Forlag AS, Oslo.
- Scriven (1967): *The Methodology of Evaluation*. I: Tyler, R., Gagne, R., Scriven, M. (eds): *Perspectives of curriculum evaluation*. Rand McNally Education Series. U.S.A.
- Snyder, B. (1971): *The Hidden Curriculum*. Alfred A. Knopf, New York.
- Strauss, A.L. og Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*. Sage Publications, USA.
- Strauss, A. L. (1987): *Qualitative Analysis For Social Scientists*. Cambridge University Press, USA.
- Strauss, A.L. og Corbin, J. (1997): *Grounded Theory in Practice*. Sage Publications, USA.
- Stortingsmelding nr.27 (2000-2001): *Gjør din plikt - krev din rett. Kvalitetsreform i høyere utdanning*. www.odin.dept.no/ufd/norsk/dok/regpubl/stmld/014001-040004/hov005-bu.html. [lesedato:05.12.2005]

-
- Suchman, L. A. (1987): *Plans and situated actions: the problem of human-machine communication*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Taasen, I., Havnes, A., Lauvås, P. (2004): *Mappevurdering av og for læring. Med eksempler fra helse- og sosialfag*. Gyldendal Akademisk, Oslo.
- Try, S. (2000): *Veksten i høyere utdanning: et vellykket arbeidsmarkedspolitisk tiltak?* Norsk insittutt for studier av forskning og utdanning, NIFU, Oslo.
- Vygotsky, L.S. (1962): *Thought and Language*. The M.I.T. Press, USA.
- Vygotsky, L.S. (1978): *Mind in Society*. The M.I.T. Press, USA.
- Wertsch, J.V. (1991): *Voices of the Mind. A sociocultural approach to mediated action*. Harvard University Press, Cambridge.
- Wertsch, J.V. (1998): *Mind as Action*. Harvard University Press, Cambridge.
- William, D. (1998): *Enculturating learners into communities of practice: raising achievement through classroom assessment*. Paper at European Conference on Educational Research, Slovenia.
- Winther Jørgensen, M. og Phillpis, L (1999): *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde Universitetsforlag.
- Wittek, L. (2002): *Bidrar mappevurdering til bedre betingelser for læring?* Uniped nr. 2, 2002.
- Wittek, L. (2003): *Mapper som lærings- og vurderingsform. Eksempler fra Universitetet i Oslo*. Unipub Forlag, Oslo.
- Wittek, L. (2005): Nye redskap for læring og vurdering – nye muligheter og nye begrensninger. I: Dysthe, O. og Engelsen, K.S. (red): *Mapper som pedagogisk redskap. Perspektiver og erfaringer*. Absrakt Forlag AS, Oslo.
- Wittek, L. og Dysthe, O. (2005): Kvalitetskriterier og vurdering-et utviklingsområde innenfor høyere utdanning. I: Dysthe, O. og Engelsen, K.S. (red): *Mapper som pedagogisk redskap. Perspektiver og erfaringer*. Absrakt Forlag AS, Oslo.

Ytreberg, Ø. (2002): *Eksamen i høyere utdanning i Norge-myter og realiteter?* Uniped nr. 2, 2002.

Østerud, S. (1998): *Relevansen av begrepene validitet og reliabilitet i kvalitativ forskning.* Norsk pedagogisk tidsskrift nr.3, 1998.

Østerud, S. (1999): *Norsk skole baklengs inn i neste årtusen.* Bedre skole, nr. 2, 1999.

Østerud, S. (1999): *Norsk skole baklengs inn i neste århundre.* Bedre skole, nr. 2.

Østerud, S. Og Wiig, C. (2000): *med kulturen i sentrum for IKT-forskningen: En studie i etableringen og gjennomføringen av prosjektet Elektronisk ransel i tre videregående skoler i Narvik.* I: Ludvigsen, S. R. Og Østerud, S. (red): *Ny teknologi – nye praksisformer.* ITU skriftserie, nr. 8, Oslo.

VEDLEGG 1: INFORMASJONSSKRIV TIL INFORMANTER

Til

Dato

[.....]

[.....]

Takk for at du har stilt deg positiv til å være med i en intervjuundersøkelse i forbindelse med min masteroppgave i pedagogikk ved Pedagogisk Forskningsinstitutt (PFI) ved Universitet i Oslo. Jeg er veldig interessert i å høre hva du mener om bruk av mappe som lærings- og vurderingsform i høyre utdanning. Slik jeg forstod det på vår kommunikasjon på mail, skjønner jeg at du har vært, eller for tiden er, engasjert i kurs og/eller undervisning hvor elektronisk mappeinnlevering blir brukt. Dette vil jeg gjerne vite mer om.

Utvalget består av 4-5 vitenskapelig ansatte tilknyttet ulike fakultet ved Universitet i Oslo, som alle skal bli intervjuet av meg.

Om det praktiske og formelle:

Jeg kommer til å ta opp intervjuene i sin helhet og det vil ta ca en time. Alt du sier vil bli anonymisert, og du vil få et fiktivt navn i transkripsjonen av intervjuene. Det er frivillig å være med, noe som betyr at du kan trekke deg når som helst. Jeg trenger ingen begrunnelse for frafall. Dersom du trekker deg vil alle data om deg bli slettet. Når oppgaven er ferdig, vil alle opplysninger bli slettet.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på tlf 408 72 665, eller sende en e-post til annau@student.uv.uio.no. Du kan også kontakte min veileder Eevi Beck ved PFI (UIO) på e-post e.e.beck@ped.uio.no eller tlf: 22854259.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS.

Dersom du er villig til å være med i undersøkelsen, er det fint om du signerer den vedlagte samtykkeerklæringen og tar den med på intervjudagen.

Med vennlig hilsen

Anna Th. Utheim

Langgata 2c/0566 Oslo Tlf: 408 72 665

Samtykkeerklæring:

Jeg har motatt informasjon om undersøkelsen og er villig til å stille til intervju.

Signatur..... Telefonnummer.....

VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE

INTERVJUGUIDE

- Presentasjon av meg selv og tema for oppgaven/intervjuet
- Formålet med intervjuet
- Bruk av opptaksutstyr
- Presisering av anonymisering og konfidensialitet
- Har du noen spørsmål før vi begynner?

-
1. Kan du fortelle kort om deg selv og din bakgrunn som ansatt ved UiO?

Åpne generelle spørsmål om CF til å begynne med/introduksjonsspørsmål:

2. Hvilke erfaringer har du med bruk av IKT (Cf eller en form for elektronisk) i undervisning?
 - a. når var første gang?
 - b. Hvorfor tok du det i bruk?
 - c. Hva syns du om det da?
3. Hvordan tenker du om CF (eller en form for elektronisk bruk) og hvordan det kan brukes med studentene?
 - a. individuelt
 - b. i gruppe
 - c. kan de bruke hverandre? På hvilken måte? Hvordan da?
 - d. i forhold til samarbeidslæring
4. Hvordan opplever du at strukturen på CF rommet støtter opp under den mappebruken du/dere bruker her?

- a. kan du nevne f eks tre måter det støtter og
- b. tre måter det ikke støtter

Jeg vil nå gå nærmere inn på hovedtema/fokus for dette intervjuet, om bruk av mappe som lærings- og vurderingsform. Jeg er ute etter å få tak i dine meninger og hva du syns om det:

- 5. Hvordan ble beslutningen om å bruke mappeinnlevering tatt?
 - a. Hvem bestemte det?
 - b. Hvor kom ideen fra?
 - c. Når ble beslutningen tatt?
 - d. Når og hvordan ble du involvert?
 - e. Hvilken rolle har/hadde du?
 - f. Hva syns du om det?
 - 6. Hvilke erfaringer har du gjort deg nå?
 - 7. Hva ser du på som skillet mellom (elektronisk) mappevurdering og andre tradisjonelle eksamensformer som muntlig, skriftlig?
 - a. Ser du noen fordeler ved mappevurdering?
 - b. Ser du noen ulemper ved mappevurdering?
 - 8. Mappevurdering brukes gjerne i kombinasjon med andre, mer tradisjonelle vurderingsformer. Hva er tankene dine om det?
 - 9. Ha tenker du om at studentene kan bli vurdert både underveis og helt til slutt?
 - 10. Hvordan syns du mappe har fungert som vurderingsform?
 - 11. Kvalitetsreformen legger opp til tettere oppfølging av studentene og alternative vurderingsformer og foreslår bla mappevurdering. Hva er tankene dine om det?
-
- 12. I dine øyne, hvilke muligheter for læring gir mappeinnlevering?
 - a. Hvorfor, hvorfor ikke det?
 - b. På hvilken måte da?
 - c. Kan du komme med noen eksempler..?

13. Hva tenker du om studenters læringsutbytte av mappeinnlevering?
- a. På hvilken måte?
 - b. Hvordan da?
 - c. Fortell om det
14. Hvilke læringsmessige prinsipper er det viktig å ivareta ved bruk av mappevurdering i dine øyne?
15. Hvis studentene kan se og lese hverandres oppgaver/arbeider i ditt kurs, hva er tankene dine om det?
- a. Ser du noen fordeler ved det? Hvordan da?
 - b. Ser du noen ulemper ved det? Hvordan da?
16. Er det slik at studenter gir hverandre respons, eller vurderer, hverandres oppgaver?
- a. Hvorfor er det lagt opp på den måten?
 - b. Kan det komme studenten til gode?
17. Hvis det er slik at studenters oppgaver/arbeider legges på CF før oppgaven er ferdig, hva tenker du om det?
18. Hvis jeg sier at et mål for mappevurdering skal være at studentene blir mer bevisst sin egen læringsprosess, hva tenker du om lærerens rolle da?
- a. Hvordan da?
 - b. Hva kan du som lærer gjøre da?

Avslutning/avrunding: er det noe vi ikke har snakket om som du ønsker å tilføye?